



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية بمكة المكرمة
قسم التربية الفنية

إعداد مقياس مقترح
لتقدير التعبير الفني لرسومات تلاميذ المرحلة المتوسطة
بمنطقة مكة المكرمة تبعاً لأسلوبهم المعرفي

بحث تكميلي كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في التربية الفنية

إعـــداد

وليد ياسين حسن بن يوسف

إشراف

د. أحمد عبد الرحمن الغامدي

١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة أم القرى

كلية التربية بمكة المكرمة

الدراسات العليا

قسم التربية الفنية

نموذج رقم (٨)

إجازة أطروحة علمية فى صيغتها النهائية بعد إجراء التعديلات

الاسم رباعي : وليد ياسين حسن بن يوسف   القسم : التربية الفنية .

الدرجة العلمية : ماجستير .   التخصص : تربية فنية .

عنوان الأطروحة :

إعداد مقياس مقترح لتقدير التعبير الفني لرسومات تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة تبعاً لأسلوبهم المعرفي

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين . وبعد ....

فبناء على توصية اللجنة المكونة لمناقشة الأطروحة المذكورة عاليه والتي تمت مناقشتها بتاريخ ١٤٢٤/٢/٧هـ ، بقبول الأطروحة بعد إجراء التعديلات المطلوبة وحيث قد تم عمل اللازم .

فإن اللجنة توصي بإجازة الأطروحة في صيغتها النهائية المرفقة كمتطلب تكميلي للدرجة العلمية المذكورة أعلاه ، بتقدير ممتاز   والله الموفق ،،،

أعضاء اللجنة

المشرف	مناقش من داخل القسم	مناقش من خارج القسم
د. أحمد عبد الرحمن الغامدي	د. أحمد رملي فيرق	د. محمد أحمد هلال
التوقيع :	التوقيع :	التوقيع :

يعتمد

رئيس قسم التربية الفنية

د. أحمد رملي فيرق .


بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص الرسالة :

العنــوان :

إعداد مقياس مقترح لتقدير التعبير الفني لرسومات تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة تبعاً لأسلوبهم المعرفي .

يشتمل البحث على خمسة فصول رئيسية .وهي على النحو التالي :

الفصل الأول : خطة البحث .

الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة .

الفصل الثالث : منهجية البحث .

الفصل الرابع : تحليل نتائج البحث وتفسيرها .

الفصل الخامس : النتائج والتوصيات .

وقد توصل الباحث إلى عدة نتائج منها :

١– أن هناك اختلاف وتشابه بين رسم رموز التلاميذ العيانيين ورسم رموز التلاميذ التجريديين بمنطقة مكة المكرمة التعليمية . ويرجع ذلك إلى اختلاف الأسلوب المعرفي للتلاميذ (العيانيين – التجريديين) .

٢– أن الأسلوب المعرفي له درجة انعكاس على رسم رموز التلاميذ العيانيين ورسم رموز التلاميذ التجريديين بمنطقة مكة المكرمة التعليمية .

ويوصي الباحث بعدة توصيات منها :

١– على القائمين في مجال التربية الفنية من مشرفين تربويين التنبيه على المعلمين في مرحلة التعليم المتوسطة في المملكة مراعاة الفروق الفردية بين تلاميذهم وخاصة الفروق التي ترجع إلى الأساليب المعرفية .

٢– تثقيف أولياء الأمور حول أهمية التربية ودورها في بناء شخصية التلميذ .

٣– اهتمام المعلمين بدراسة تتبعية لتلاميذ المرحلة المتوسطة من التعليم .

عميد الكلية	المشرف	الباحث
أ.د/ محمود محمد كسناوي	د/ أحمد عبد الرحمن الغامدي	وليد ياسين حسن بن يوسف

Abstract

Research's title: Preparing a suggestive measurement to evaluate the artistic expression of the intermediate student paintings in the area of Holy Makkah according to their acknowledgment.

The research includes main five chapters according to the following:

- **The first chapter: The research's plain.**
- **The second chapter: The theoretical plain and previous studies.**
- **The third chapter: The research methodology.**
- **The fourth chapter : explaining the research's results**
- **The fifth chapter : Results and recommendations.**

The research gives some results such as:

١- **There are some differences and similarities among the viewing students' symbols and the abstract symbols in the educational area of Holy Makkah. The cause of these differences is the acknowledging background of the student (abstract – viewing)**

٢- **The acknowledging background has a reflecting degree on the abstract and viewing student paintings in the holy Makkah area.**

The research gives some recommendations such as:

١- **The educators should put in mind the personal differences among the students, specially the knowledge causes.**

٢- **Enlightening the families consciousness about building the student personality.**

٣- **Following the student knowledge development during the intermediate stage.**

The researcher	Supervisor	Faculty Dean
Waleed Y. H. Ben Yousef	Dr. Ahmad Abdurrahman Al- Gamdi	Prof. Mahmoud. Kes

الإهداء

إلى روح أبي الطاهرة . . . داعياً الله أن يتغمده برحمته وأن يجمعني به في دار كرامته .

إلى والدتي الحبيبة . . . أطال الله في عمرها وعافاها .

إلى أشقائي الكرام . . . سدد الله خطاهم .

إلى رفيقة دربي المخلصة . . . وأبنائي الأعزاء . . . راجياً من الله تعالى لهم حسن التربية والتعليم .

إلى الذين تولوني بالرعاية والتوجيه في معارج العلم والإيمان . . .

وإلى الذين يعشقون التربية والفن . . .

إلى كل هؤلاء أهدي هذه الصفحات .

أسأل الله أن يجعل فيها المنفعة . والحمد لله رب العالمين ،،،

الباحث . . .

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين ، سيدنا محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه أجمعين . وبعد :

بكل الشكر والامتنان إلى الله العلي القدير الذي أعانني على هذا العمل ، فالله الحمد والشكر والمنة .

شكري الجزيل العاجز عن التعبير إلى كل من أخذ بيدي وساهم في إنجاز هذا العمل وأسدى إلي الكثير من أيادي العطاء . . . إلى من ساعدني في الوصول إلى هذه النتائج والرقي بهذا العمل إلى أسمى المراتب . فكان حقاً علي أن أذكرهم جميعاً .

أتقدم بفائق الشكر إلى أستاذي الدكتور / أحمد عبد الرحمن الغامدي الذي كان له الأثر الواضح من بداية الدراسة وحتى مراحلها الأخيرة ، والتي من خلالها أمكن إخراجها على النحو المطلوب .

كما أتقدم بالشكر للجنة المناقشة ولجميع أعضاء هيئة التدريس بالقسم الذين قدموا لي كل عون ومساعدة ولكل من ساعدني وساهم معي في إنجاز هذه الدراسة بطريق مباشر أو غير مباشر .

والحمد لله رب العالمين ،،،

الباحث . . .

محتويات الدراسة

(فهرس الأشكال)

(فهرس النماذج)

(فهرس الجداول)

فهرس الملاحق

الفصل الأول

خطــة البحث

- مقدمة .
- مشكلة البحث .
- أهمية البحث .
- أهداف البحث .
- فروض البحث .
- حدود البحث .
- تعريف مصطلحات البحث .

مقدمة :

تشير الدراسات الحديثة في مجال التربية الفنية إلى أن معلمي الفن ينبغي أن يأخذوا في اعتبارهم كثيراً من العوامل التي تؤثر في الإنتاج الفني للتلميذ ، حتى يتمكنوا من فهم الحالة المعقدة للناشئين عندما يستجيبون للبيئة المحيطة بهم . ويعبرون بالرسم عن هذه الاستجابات المرتبطة أصلاً بالعمر الزمني للتلميذ . وتستند نظريات نمو التمليذ في الفن إلى أساس الدراسات الوصفية لإنتاج الأطفال ، وتعتمد تلك النظريات على فرض أن النمو في تركيب محتويات الرسم يكون أكثر ارتباطاً بالعمر العقلي منه بالعمليات السلوكية المؤثرة على اتجاه التلميذ ومعدل نموه .

وتبعاً للنظريات التي وضعت منذ زمن قديم . كان الرسم سلوكاً بسيطاً لا يتضمن المتغيرات الكثيرة التي تعرف الآن مثل " الأسلوب المعرفي " **Cognitive Style** للطفل الذي يؤثر في الإنتاج الفني لـه من خلال تناوله للمدركات ، أينحو إلى التجريدية أم العيانية ؟ إلى التأمل أم إلى الاندفاع ؟ إلى التحليل أم إلى الشمول ؟ .

- ولقد أكد (زكي ، ١٩٧٧م) : " أن البحث في تصنيف الأطفال وفقاً للعمر الزمني ، ثم النظر للمتشابهات بين هؤلاء الأطفال في سن معينة قد يخفي الفروق ذات الدلالة بينهم ، إننا عندما نتناقش في الأطفال مع التأكيد على رسومهم ، إنما نتحدث عن موضوع أكثر اتساعاً وشمولاً من المهمة البحثية المحددة في اختبار رسم الرجل " **Mantest Draw** " وهو الاختبار الذي يعتمد قياس الذكاء فيه

على مقدار ما يستوعبه من التفصيلات والعلاقات ، فالطفل الذي يكون مفهومه عن (الرجل) أكمل واصلح يمكن أن يحتوي رسمه على تفصيلات أكثر من تلك التي يأتي بها الطفل ذو المفهوم الأقل عن (الرجل) ، ومن ناحية أخرى يكشف هذا الاختبار على مستوى النمو العقلي عند الطفل على أساس التفصيلات التي يحتوي عليه رسمه للرجل " .

ويؤكد أيضاً هارس (Hars) (١٩٦٣م) ، عند قاعود (١٩٩٠م) : " أن الرسوم تعكس وجهة نظر الطفل الخاصة في بنيته المعرفية وفي مزاجه نحو عالمه ، وفي خبرته " . ص ١٣٣ .

ويؤكد الباحث على أنه حان الوقت للعمل على تدعيم ورفع مستوى تعليم الفنون بالمرحلة (المتوسطة) إيماناً برسالة الفن الحقيقية بحيث ينال كل تلميذ قدراً كافياً من الخبرات والممارسات الفنية مهما كانت درجة ومستوى استجابته وقدرته الفردية واستعداده بشكل عام ، ولن يتأتى ذلك إلا بمعرفة مدى تحقيق الأهداف الخاصة بمجال التربية الفنية ، فبعد تحديد الأهداف تحديداً دقيقاً ، تجمع البيانات عن سلوك التلاميذ وذلك باستخدام الأدوات والمقاييس المناسبة لكل هدف من الأهداف التي وضعت بطريقة إجرائية .

مشكلة البحث :

تنحصر مشكلة هذه الدراسة في إعداد مقياس لتقدير التعبير الفني لرسومات أطفال المملكة التي لم تحظ باهتمام كبير من أهل البحث ، وعلى ذلك يحاول الباحث قياس مدى تحقيق الأهداف الخاصة بالتربية الفنية في مجال رسومات التلاميذ التي ظهرت في بيئات أخرى على عينة من تلاميذ المملكة متمثلة في تلاميذ المرحلة المتوسطة من تلاميذ مكة المكرمة ، ومدى تأثير متغير الأسلوب المعرفي على تعبيرات التلاميذ ورموزهم البصرية المرسومة .

أهمية البحث :

تكمن أهمية هذه الدراسة في النقاط الآتية :

١ – الكشف عن المعايير الفنية والتعبيرية في رسوم تلاميذ المرحلة المتوسطة في البيئة السعودية بمنطقة مكة المكرمة .

٢ – التأكيد على أن التعبيرات الفنية للتلاميذ تتأثر بالبنية المعرفية للتلاميذ .

٣ – إعداد أدوات لتقويم أركان منهج التربية الفنية لطلاب المرحلة المتوسطة .

أهداف البحث :

تتحدد أهداف الدراسة على النحو التالي :

١ – إعداد مقياس للتعرف على العلاقة التأثيرية للبنية المعرفية للتلاميذ على تعبيراتهم ورموزهم البصرية المرسومة .

٢– إعداد مقياس مقترح لتقدير مستوى التعبير الفني لدى التلاميذ في المرحلة المتوسطة.

٣ – التحقق من قياس المعايير الفنية اللازمة لتقدير التعبير الفني لرسومات تلاميذ المرحلة المتوسطة في منطقة مكة المكرمة .

فروض البحث :

١ – توجد علاقة دالة إحصائياً بين التعبير الفني لرسومات التلاميذ وأسلوبهم المعـــرفي (تجريدي – عياني) .

٢ – تمثل مشكلات التعبير الفني التي تطرق إليها المعلمون وأهل البحث اتجاهاً حديثاً في بناء المقاييس في مجال التربية الفنية .

٣ – يمكن إعداد مقياس مناسب يساعد على تحليل ودراسة رسوم الأطفال تبعاً لأسلوبهم المعرفي .

حدود البحث :

أولاً : الحدود المكانية :

يقتصر الحد المكاني على مدينة مكة المكرمة دون ما يتبعها مـــن قـــرى ، حيـــث تم اختيار (٥) فصول دراسية من أحد المدارس المتوسطة في مدينة مكة المكرمة ، وتم هـــذا الاختيار بطريقة عشوائية للفصول فقط وطريقة عمدية للمدرسة من جـــدول المـــدارس الموجودة بالمنطقة التعليمية في اختيار العينة المكانية من حيث توافر معامل وورش التربيـــة الفنية وما بها من تجهيزات خاصة بمقرر التربية الفنية .

ثانياً : العمر الزمني للتلاميذ :

متوسط العمر الزمني لهؤلاء التلاميذ (١٣ سنة) وجميعهم يدرسون بالمرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة التعليمية .

ثالثاً : الأسلوب المعرفي للتلاميذ :

سيتم اختيار أسلوب معرفي واحد هو أسلوب التركيب التكاملي **Integrative Complexity** (التجريدي – العياني) من بين (١٩) أسلوب معرفي حسب تصنيف ميسك ١٩٧٦م .

رابعاً : إجراءات إعداد المقياس :

لقد وجد الباحث بأنه من الضروري تطبيق هذا المقياس على عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة متبعاً التالي :

١ – اختيار عينة التلاميذ في الفصول الخمسة من إحدى المدارس المتوسطة في مدينة مكة المكرمة تمثل المرحلة المتوسطة بطريقة الاختيار العشوائي للفصول وطريقة الاختيار العمدي للمدرسة ، كما تتكون عينة الدراسة من ٢٠٠ طالب باعتبار هذه عينة ممثلة لمتوسط عدد الطلبة في الفصل الدراسي الواحد .

٢ – إعطاء موضوعات يعبر عنها التلاميذ ويعتمد في تدريسهما على تأكيد الأسلوب المعرفي .

٣ – يتم تقييم نتائج التلاميذ مرة بتطبيق المقياس المقترحة وأخرى بالأسلوب التقليدي

المتبع لدى المعلمين .

٤ – مقارنة نتائج التقييم في الأسلوبين باستخدام المقياس مرة وأخرى بالطريقة التقليدية ، وسوف يستخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية مثل اختبار (ت) ومعامل الارتباط ، وبهذا يمكن تحديد مدى صلاحية المقياس من خلال التطبيق في حال تميزه عن الطريقة التقليدية .

تعريف مصطلحات البحث :

١ – المقياس Measure :

يعرفه (منصور ، ١٩٧٨م) بأنه " مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت بطريقة كمية أو كيفية لتقيس بعض العمليات العقلية أو السمات أو الخصائص النفسية ، وهو طريق موضوعية ومقننة لعينة من السلوك المراد قياسه أو فحصه " . ص٤٦٩ .

٢ – التعبير الفني Art Expression :

يعرفه (توفيق ، ١٩٩٣م) بأنه " قدرة التلميذ على التعبير اللفظي عن الفن التشكيلي باستخدام لغة التشكيل والوسائط التعبيرية مما يؤدي إلى تفاعل التلميذ ووعيه بالمحتوى الثقافي الذي يعيشه " . ص ١١ .

٣ – رسومات الأطفال Childrens Drawing :

يعرفها (البسيوني ١٩٨٥م) بأنها " كل الإنتاج الشكلي الذي ينجزه الأطفال على أي سطح كان مستخدمين الأقلام والصبغات والألوان " . ص ٢٠ .

ويعرفها (الصايغ ، ١٩٩٤م) ، عند أحمد (١٩٩٧م) بأنها " لغة يستخدمها الطفل للاتصال بغيره وعن طريقها ينقل ما يدور في عقله للمشاهد الذي بدوره يستطيع قراءة تلك الرسوم ويفهمها ويتفاعل معها ويعرف اتجاهاته " . ص ١٣

٤ – الأسلوب المعرفي **Cognitive Style** :

يعرفه (هارفي ، ١٩٦١م) ، عند قاعود (١٩٩٦م) بأنه " الطريقة التي يرشح ويجهز بها الفرد معلومات المثير الواردة من البيئة " . ص ٢٠٥ .

ويعرفه (ميسك ، ١٩٨٤م) بأنه " الطريقة الأكثر تفضيلاً لدى الفرد في تنظيم ما يدركه وما يراه وما يتذكره ويفكر به ، هذا بالإضافة إلى أنه يتعلق بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد وليس بمحتواه " . ص ٥٩ .(في قاعود ، ١٩٩٠) .

٥ – أسلوب التركيب التكاملي **Integrative Complexity** :

يعرفه (شيمان ، ١٩٨٥م) ، عند قاعود (١٩٩٠م) بأنه " طريقة الفرد في تحويل وجمع العلاقات والمعلومات المقدمة إليه بصورة مركبة ومعقدة . ويسمى الفرد بالشخص التجريدي **Abstract** إذا كانت الأفكار والعلاقات لديه منفصلة عن الأشياء والأحداث (الوقائع المادية) في العالم المحيط به .

ويسمى الفرد بالشخص العياني **Concrete** عندما تكون الأفكار لديه غير منفصلة عن الأشياء والأحداث في العالم الخارجي " . ص ٢٣١ .

التعريف الإجرائي :

يمكن تحديد الأسلوب المعرفي (التركيب التكاملي) بصورة إجرائية بناء على الدرجة التي يحصل عليها الفرد في اختبار النظم التصورية Concepual Systems Test (إعداد الدكتور / نشأت قاعود) .

ويسمى الأفراد الحاصلون على درجات مرتفعة في هذا الاختبار بالتجريديين ، والحاصلون على درجات منخفضة بالعيانيين .

الفصل الثاني

أدبيات البحث

أولاً : الإطار النظري

أ . : (قياس العمل الفني)

١ . مفهوم العمل والتعبير الفني .

٢ . مفهوم التعبير الفني لدى الطفل .

٣ . مراحل العمل الفني .

٤ . مشكلة قياس العمل الفني .

٥ . مرحلة المراهقة ومظاهر النمو بها .

٦ . رسوم مرحلة المراهقة .

٧ . خصائص رسوم المراهقين (من (١٢ــ١٤) سنة .

٨ . دلالات تعبيرات المراهقين البصرية (من ١٢ــ١٤سنة) .

٩ . معايير الحكم على فنون المراهق .

ب . (الأساليب المعرفية)

١ . مقدمة

٢ . مفهوم الأسلوب المعرفي .

٣ . الخصائص العامة للأساليب المعرفية .

٤ . تصنيف الأساليب المعرفية .

٥ . أسلوب التركيب التكاملي

٦ . قياس أسلوب التركيب التكاملي

ثانياً :(الدراسات السابقة)

١ . مقدمة

٢ . دراسات ذات ارتباط مباشر .

٣ . تعليق على الدراسات السابقة .

أ. قياس العمل الفنى :

١. مفهوم العمل والتعبير الفنى :

يرى هربرت ريد Herbert Read ١٩٤٣ م : أن العمل الفني ما هو إلا ظاهرة عضوية قابلة للقياس ، ويرى محمود بسيوني أن العمل الفني ما هو إلا تعبير عن معنى ، أو انفصال أو إثارة يحسمها الفنان في العالم الخارجي فيترجمها بأسلوب يتوفر فيه البحث عن علاقات الخطوط ، والمساحات ، والألوان ، والأشكال ، في صيغ جمالية لها وحدها وطابعها المميز ، ويترتب على هذا التحديد اختلاف العمل الفني عن التسجيل الفوتوغرافي أو النقل الحرفي للطبيعة .

(مصطفي عبد العزيز : ص٨٠)

ويرى " هربرت ريد – ١٩٤٣م " أن العمل الفني شيء مادي محسوس (أيضاً) فيذكر أن الشكل Form أو ما يطلق عليه الهيئة أو الصيغة ، هي المدخل للعمل الفني بصرف النظر عن نوعيته سواء كان تمثالاً أو عمارة أو قصيدة شعرية أو قطعة موسيقية أو صـــورة ، فما دام كل من هذه الفنون قد اتخذ صيغة أو هيئة أو شكلاً أصبح عملاً فنياً ، ويقول " تشكُل العمل الفني هو الهيئة التي اتخذها ولا يعنينا إذا كان ذلك العمل الفني بناء أو تمثال أو صورة أو قصيدة شعرية .. فكل شيء من هذه قد اتخذ هيئة خاصة أو متخصصة وتلك الهيئة هي شكل العمل الفني .

(مصطفى عبد العزيز ، ص ٨٥)

مما سبق نجد أن العمل الفني هو رسالة موجهة من قبل الفنان إلى المتلقي ، وأن العمل الفني هو شكل محسوس أو هيئة أو شكل يحتوي الجانب الانفعالي وجانب العلاقات التشكيلية ، وهو قابل للقياس .

كذلك يرى (الحسيني ، ١٩٨٦م) " أن التعبير هو جوهر كل الفنون الحقيقية ، وقد رأي الفن الحديث هذا الرأي لاتصاله الوثيق بالقيم ، فهو يحتوي كل

العناصر التي تضفي على الصورة الحياة والحيوية ، فالانفعال والرغبة والحساسية والجلال والتقييم الشعري والذاتية والشفقيه والغموض والحركة والتمييز والعطف والجد والقوة والعظمة والدراما والخصوصية ، فإن كل ذلك يرتبط أوثق الارتباط بكلمة التعبير " . (ص ٥٥) .

وهناك التعبير النفسي ، وهو تلك الأفعال التي يقوم بها البدن وينقصها عنصر الوعي (التفكير وتنظيمه) وتكون معبرة عن الانفعالات المرتبطة بها .

كذلك يوجد التعبير في الاتصال حيث يتصل الفرد بأخيه الإنسان حيث يعبر عن ذاته بما يريد أن يرسل من رسائل إلى غيره من بني جنسه ، ويوجد أيضاً التعبير الواقعي وهو محاولة لتسجيل الحقيقة البصرية التي تحمل في جوهرها المظهر الطبيعي للأشياء وكذلك الاهتمام بالانفعال المصاحب للمظاهر الواقعية ، فالواقعي عادة ما يرى الدنيا بخيرها وشرها مكشوفة دون مواراة ، ويهتم بكل المواقف والنواحي والانفعالات بشكل موضوع يتجلى فيه الألم بالفرح وكل سلوكيات الإنسان المعبرة عن ذاته وغرائزه .

أما التعبير الموضوعي كما يعرفه (البسيوني ، ١٩٧٥م) بأنه " الفروق الناتجة بين الاستجابة الموضوعية والاستجابة التشخيصية ، بحيث يكون الشخص في الحالة التشخيصية واصفاً نفسه ومنتسباً إلى الشيء ويحاول أن يجد نفسه فيه ، في حين أنه في الحالة الـــموضوعية ينسب الشيء إلى نفسه ، ويرفضه مباشرة أن لم يجد فيه ما يبحث عنه ، أي أنه يستمتع بما يجده مناسباً له في العمل الفني " . (ص ١٤٣) .

ويعرف (أحمد ، ١٩٩٨م) التعبير الحدس بأنه " الإدراك العقلي المباشر للحقائق أو للواقع ، وكذلك يعني الإدراك أو الاتصال العقلي الذي ينقلنا إلى باطن

الأمور ويجعلنا نتحد بصفاته المفردة . فالحدس أذن هو ضرب من ضروب المعرفة العقلية المعتمدة على لغة الوجدان ، أي أنها معرفة نفيسة تتم عن طريق النقاد مباشرة إلى صميم الموضوعات ومعرفة " . (ص ٥٥) .

وبالتالي فأن التعبير الفني للأطفال يتناول بالبحث ظاهرة سلوك الأطفال في مجال الفن التشكيلي من خلال منجزا تهم فيه وذلك بالوسائل الفنية المختلفة .

ويعرفه (توفيق ، ١٩٩٣م) بأنه " قدرة التلميذ على التعبير اللفظي عن الفن التشكيلي باستخدام لغة التشكيل والوسائط التعبيرية مما يؤدي إلى تفاعل التلميذ ووعيه بالمحتوى الثقافي الذي يعيشه " . (ص ١١) .

٢ . مفهوم التعبير الفني لدى الطفل Art Expression :

يرى (البستان ، ١٩٨٠م) أن البحث اللغوي في الأصل الاشتقاقي لمصطلح التعبير يثبت أن له أكثر من مصدر متنوع ومتعدد حيث أن مصطلح التعبير يعني العبرة ، ويقال عبر الرؤيا : فسرها ، عبر عما في نفسه : بين وأعرب وتكلم ، وأعتبر الشيء : أي اختبره ونظر فيه " . ص : ٢٩٠ .

ويعرف (عبد العزيز ، ١٩٩٤م) التعبير الفني للأطفال بأنه :

" تنفيس الطفل عما في نفسه بأسلوبه الخاص وأن يترجم أحاسيسه الذاتية دون ضغوط أو تسلط في إطار المحافظة على نمطه وشخصيته وطبيعته ، فيعبر عن الأشكال والقيم الجمالية ، ومن خلال هذا التعبير الحر ، تنمو خبراته وتتطور مشاعره ، وتتبلور أخيلته ، كما تتفتح ميوله ، وتتحدد اهتماماته ، وتظهر اتجاهاته ، وفي ثنايا هذا التعبير يستخدم الطفل مجموعة من الخامات التي يتعرف

على خصائصها ، ومصادرها ، فيتمكن من السيطرة عليها باستمرار معالجته لها وفي أثناء هذه الممارسة يعتمد الطفل على نفسه في إدراك الحقائق المحيطة به ويحاول صياغتها ، وإخضاعها بحرية ، في صور منظمة ذات علاقة جمالية ووحدة مشتركة " . (ص ٢٧) .

ويعرف (عاشور ، ١٩٩٧م) بأنه " مجرد ترميزات للأداء الذاتي ينتجها الطفل عفوياً من أجل أحداث السرور له " . (ص ٤٦) .

ويرى (الحسيني ، ١٩٨٦م) " أن كلمة تعبير كلمة واسعة ولها ظلال كثيرة من المعاني ولكنها حين تنتسب إلى الفن فإنه يكون لها معان خاصة ، وحيث أن التعبير يتصل وينتسب إلى الإحساس بالجمال إنه يصل إلى الروح وليس إلى العقل " . (ص ٥٣) .

٣. مراحل العمل الفنى :

تناول العلماء (مثل القريطي – البسيوني – عبد العزيز) مراحل العمل الفني بالبحث سواء من حيث النواحي النفسية أو النواحي الفنية ، وفيما يلي محاولة لدمج الاتجاهين لمزيد من تكامل الصورة التي عليها مراحل العمل الفني :

(مصطفي عبد العزيز : ٩٥)

١ – مرحلة التهيؤ للالتحام بالعمل الفني وعناصره :

وهي مرحلة التهيؤ التي يقول عنها " هربرت ريد " بأنها حالة مزاجية انفعالية ، حالة من الاستعداد أو الإدراك ، ربما هو إحساس بالاستعداد الخاطف لمستويات العقل اللاشعورية .

٢ – مرحلة الاندماج في العمل الفني :

وهي مرحلة تأتي بعد مرحلة التهيؤ السابقة وفيها يندمج الفنان في العمل الفني ، وهو يعلم أنه مقدم على عمل غير معروف النهاية . وغير واضح المعالم ، أنه فقط يدرك الأمـــر إدراكاً كلياً ولديه خطة سواء بشكل شعوري أو بشكل ضمني تلقائي غير موجه .

ويذكر (محسن عطية – ١٩٨٥) ، عند قاعود ، (١٩٩٠م) " أنه في المراحل السابقة قد يحتاج الفنان في عملية تأليفه التشكيلي لعمله الفني إلى ما يلي :

أ – الرجوع إلى الطبيعة في الإيحاء .

ب – الرجوع إلى أساليب الإدراك التي يبعثها الجهاز البصري له .

جـــ – الغوص في محيط الخيال للبحث عن اللا مألوف في عالم التأليف الفني " ص ١٥٣.

٤ . مشكلة قياس العمل الفنى :

أن الحديث عن معايير الحكم على العمل الفني عامة يقابل بعدم الارتياح من أغلب المشتغلين بالفن أو تدريسه ، اعتقاداً منهم أن وجود معيار أو مقياس سوف يفسر الفن وربما يقضي عليه بالرغم من استمرارهم في إعطاء أحكام متنوعة لأعمال الفنانين أو لأعمال تلاميذهم ، فالمشكلة إذاً ليست في وجود معيار أم لا ولكن المشكلة في الحقيقة هي في نوع المعيار أو المقياس الذي يحفظ للفن قيمته ومسيرته .

ومن هنا يحاول الباحث الحالي أن يضع يده على جانبين أساسيين سوف يشملهما القياس وهما : (نبيل الحسيني : ٣٣)

١ – طبيعة الاستجابة الوصفية للفرد المشاهد والذي يصدر حكمه على العمل الفني

٢ – العمل الفني ذاته وما يحتويه ذلك العمل من صفات ومظاهر تعرض فيها على هذا الفرد المشاهد والذي بصدد إصدار حكمه عليه .

فالفرد عندما يحكم على العمل الفني فأنه غالباً ما يتخذ طريقتين وهما :

١ – الحكم :

وإصدار الحكم هنا يرتبط بإجابة الفرد التي يشير من خلالها واضعاً في اعتباره القيمة إلى أنه يحب هذا العمل أو لا يحبه وغالباً ما يكون شكل الحكم هنا بعيداً عن الموضوعية وإنما يعكس شعوراً ذاتياً ، ويمكن تقسيم الحكم إلى أربعة أنواع وهي كما يلي : (نبيل الحسيني : ٣٤)

أ – حكم قاطع :

ويتمثل ذلك الحكم عندما يستجيب الفرد المشاهد للعمل الفني في شكل إجابة مثل القول (نعم أو لا) بدون أن يحاول أن يفرز حكمه بتفاصيل أو إيضاحات لهذا الحكم .

ب – الحكم القيمي :

وهـــو الذي يتم فيه استخدام جمل تحتوي على ظاهرة الحكم أو عناصر تحمل قيمة ، إلى جانب مظاهر وصفية أو عناصر محددة تشير إلى أسباب هذه القيمة مثل القول (أنا أحب هذه اللوحة لأنها تقدم شيئاً) .

جـ – الحكم التقويمي :

وذلك الحكم الذي يشير إلى رأي الفرد تجاه طبيعة وقيمة العمل الفني ، وذلك بعد تحليله للعلاقات الموجودة بين مظاهرة المختلفة ، مثل القول (بأنها لوحة ناجحة لأن مساحة اللون الأزرق الغامق تعلو كثافة اللون الأبيض للشكل) .

٢. الوصف :

وهو ما يسمى بأسلوب الاستجابة الوصفية للفرد وله دور هام حيث يكون الفرد هو المحور والأساس ، وهناك ستة طرق يستخدمها الفرد في وصفه لأي عمل فني ، وهي كما يلي : (نبيل الحسيني : ٣٤)

أ – الرفض : وهو رفض العمل الفني وعدم الاستجابة له ، ويكون العمل الفني بالنسبة لهذا الفرد خالياً تماماً بالنسبة له .

ب – حكاية أو نادرة : أي ربط العمل الفني بحكاية أو نادرة ، ومن خلال سرد الفرد لحكايات مما يراه في ذلك العمل الفني أو ما يراه من موضوعات تمثل من وجهة نظرة قصصاً أو حكايات .

جـ – تباين أو تناظر : وهنا يكون قياس العمل الفني أو مشابهته أو تناظره بعمل فني آخر ، حيث يحاول الفرد في وصفه للعمل الفني أن يطابق ما يراه بما قد شاهده من قبل أو أن يصف ما يراه من خلال خبرات مر بها مشابهة لما يراه أمامه .

د – الكيفي أو النوعي : وهو إعطاء الفرد في وصفه للعمل الفني درجة أو درجات من التمييز بين الأشياء وذلك بالتحديد أو الحذف ، وعادة ما يكون هذا الوصف موضوعي ولا نحتاج فيه إلى استخدام اللفظ .

هـ – تحليل العلاقات : وهنا يستطيع الفرد أن يربط ويوصل وينظم بوضوح بين صفتين أو أكثر من صفات العمل الفني وذلك بإيجاد العلاقة أو العلاقات بين هذه الصفات أو المظاهر ، ويستطيع الفرد أن يجد ويكتشف علاقة أخرى وهكذا .

و – وصف عاطفي متأثر : وهنا بدلاً من أن يقوم الفرد بوصف العمل الفني على العكس من ذلك فإنه يقوم بوصف أثر العمل الفني عليه هو ، أي على ذاته ، أو على كيفية الطريقة التي تجعله يحس به .

أما بخصوص كيفية القياس لهذه التصنيفات ، فتكون بوضع أو إعطاء كل منها درجة بحيث نستطيع في النهاية تجميع كل هذه الدرجات وإيجاد نسبتها المئوية .

وفيما يلي أمثلة لإعطاء هذه الدرجات : (نبيل الحسيني : ٥٣–٥٨)

١ – في ظاهرة الحكم القاطع ، يتم قياسها على مستويين :

أ – يحسب صفر عندما لا يوجد أي إشارة في تعليق المتحدث يمكن إدراجها تحت الحكم القاطع .

ب – تحسب درجة عندما توجد إشارة لهذا النوع من الحكم .

٢ – أما في ظاهرة الحكم القيمي ، فيتم قياسه أيضاً على مستويين :

أ – يحسب صفر في حالة عدم تواجد ما يشير إلى هذا النوع من الحكم .

ب – تحتسب درجة في حالة تواجد ما يشير إلى هذا النوع من الحكم .

٣ – وفي مقدرة الفنان ، يتم قياسه هو الآخر على مستويين :

أ – يحسب صفر إذا لم يشير الفرد إلى هذا النوع من الحكم .

ب – ويحسب درجة إذا أشار الفرد في حديثه إلى هذا النوع من الحكم .

٤ – أما في ظاهرة الرفض ٢ يتم قياسها بمستويين :

أ – يحسب صفر عندما لا يوجد ما يشير إليها .

ب – تحتسب درجة في حالة ما يشير إلى هذه الظاهرة .

٥ – وفي ظاهرة الحكاية والنادرة ، فيتم قياسها من خلال مستويين :

أ – يحسب صفر عندما لا يوجد أي إشارة إلى هذا النوع من الوصف .

ب – تحتسب درجة عندما يوجد ما يشير إلى هذا النوع من الوصف .

٦ – وفي ظاهرة التشابه أو التناظر ، فيتم قياسهم من خلال مستويين :

أ – تحتسب صفر عندما لا توجد أي إشارة لهذا النوع من الوصف .

ب – تحتسب درجة عندما توجد أي إشارة لهذا النوع من الوصف .

٧ – وفي ظاهرة كيفي أو نوعي ، فيتم القياس فيه على مستويين :

أ – يحسب صفر عندما لا توجد أي إشارة إلى هذا النوع من الوصف .

ب – تحتسب درجة عندما توجد أي إشارة إلى هذا النوع من الوصف .

٨ – وفي تحليل العلاقات ، فيتم القياس فيه على مستويين :

أ – يحسب صفر عندما لا يوجد أي نوع من الوصف .

ب – تحتسب درجة عندما يوجد أي نوع من الوصف .

٩ – وفي ظاهرة الوصف العاطفي المتأثر ، فيتم القياس فيه على مستويين :

أ – يحتسب صفر عندما لا يوجد إشارة إلى هذا النوع من الوصف .

ب – تحتسب درجة عندما يوجد أي إشارة إلى هذا النوع من الوصف .

فـإذا قال الفرد (أن الألوان في هذه اللوحة تبدو معظمها في ذلك الجانب المضيء ، والخطوط محددة ، والأشكال تتوافق مع بعضها لتعطي في النهاية شكلاً موحداً ، والعيون أشكالها كالليمون ، والرأس المرسومة مستديرة تماماً ، كما أنها تحتوي على العديد من الألوان) .

فتكون كيفية احتساب درجات لكل ما يندرج تحت رأي تصنيفه من التصنيفات المعدة لقياسها كما في جدول رقم (١) .

التصنيفة	الدرجة
تحليل العلاقات	٣
الشكل	٣
اللون	٢
الخط	١
تناظر	١
الدرجة الكلية	١٠

جدول رقم (١)

يوضح كيفية احتساب الدرجة لبعض الأعمال الفنية

وقد استفاد الباحث الحالي في وضع قائمة من البنود في قياسه للتعبير الفني لرسوم المراهقين بناءاً على احتساب الدرجة الكلية من حيث تحليل العلاقات والشكل واللون والخط والتناظر .

٥. مرحلة المراهقة ومظاهر النمو بها : (منى الدهان : ٢٠)

وسوف يتناول الباحث الحالي بعض جوانب النمو الجسمي والنفسي للمراهق والتي تساعد على تميز اتجاهاته التعبيرية عن المراحل السابقة لها .

أولاً : النمو الجسمي بمرحلة المراهقة :

يعلق المراهق أهمية كبرى على جسمه النامي وتزداد أهمية مفهوم الجسم والذات الجسمية حيث ينظر المراهق إلى جسمه كرمز للذات .

يرى زهران (١٩٧٧م) " أن المراهق يهتم بجسمه ويكون ذو حساسية شديدة للنقد فيما يتعلق بالمتغيرات الجسمية الملحوظة السريعة المتعددة الجوانب ، ويكون المراهق صورة ذهنية للجسم تتغير مع التغيرات التي طرأت على الجسم وتتطلب نوعاً من التوافق وتكوين مفهوم موجب عن الجسم النامي " . (ص ٣٣٦) .

ويتناول صبحي (١٩٧٦م) مــدى اهتمام المراهق بمظهره الشخصي وحرصه على التمشي مع الحديث من الموديلات ولبس الملابس الزاهية ، لكي يلفت النظر إليه " . (ص ٧٦) .

ثانياً : النمو الانفعالي :

و يحدث من عدم تحقيق توافق مع البيئة وحالة المراهق الانفعالية ، وذلك لوجود توتر انفعالي للمراهق لا يستطيع التغلب عليه أو التحكم فيه لشعوره دائماً بأن الأسرة والمدرسة والمجتمع يعاملوه على أنه ناضجاً وهو لم ينضج بعد ، ويظل التناقض الوجداني في هذه المرحلة إلى أن يشعر المراهق بالتمزق بين الإعجاب والكراهية وبين الانجذاب والنفور بالنسبة لنفس الشيء أو الموقف ، وترتبط ثنائية المشاعر والتناقض الوجداني بنقص التناقض والتكامل بين دوافــع المراهقة ونفسيته . (منى الدهان : ٢٢)

ثالثاً : النمو الاجتماعي :

تتضح في هذه المرحلة الرغبة الأكيدة في تأكيد الذات مع الميل إلى مسايرة الجماعة ، ويظهر شعور بالمسئولية الاجتماعية ومحاولة فهم مناقشة المشكلات الاجتماعية والسياسية العامة والميل إلى مساعدة الآخرين والعمل في سبيل الغير ، والاهتمام بأختيار الأصدقاء من بين هؤلاء الذين يشبعون حاجاته الشخصية والاجتماعية ، والميل إلى الذعامة الاجتماعية والاقتصادية والجيرة والجنس والوطن والدين والآباء والأمهات ، كما تتضح الميول وتتنوع بين ميول نظرية وأدبية وفنية وعلمية وشخصية واجتماعية وثقافية ، كما يظهر اهتمامه بالمباحث الدينية والمشكلات الفلسفية والموضوعات السياسية المحلية والخارجية والاهتمام بالحديث عن الرياضة والملابس وموضوعات الجنس . (منى الدهان : ٢٣)

ومن خلال مراحل النمو الأساسية السابقة يضيف العلماء أمثال (لونفلد – هربرت ريد) في مجال الفنون وخاصة تعبيرات المراهقين الفنية ، مراحل فنية تبعاً للعمر ، وهي كالآتي :

١ – يقسم لونفلد تلك المراحل كالآتي :

أ – مرحلة ما قبل التخطيط : وتبدأ منذ الولادة وحتى الثانية .

ب – مرحلة التخطيط : وتبدأ من سن عامين إلى أربع أعوام .

جـ – مرحلة تحضير المدرك الشكلي : وتبدأ من سن الرابعة حتى السابعة .

د – مرحلة المدرك الشكلي : وتبدأ من سن السابعة حتى التاسعة .

هـ – مرحلة محاولة التعبير الواقعي : وتبدأ من سن التاسعة حتى سن الحادية عشرة

و – مرحلة التعبير الواقعي : وتبدأ من سن الحادية عشر حتى سن الثالثة عشر .

ز – مرحلة المراهقة : وتبدأ من سن ١٣ – ١٨ سنة .

٢ – تقسيم هربرت ريد :

وقد صنفها (المليجي ، ١٩٩٣م) في كتابه إلى سبعة مراحل هي :

(في منى الدهان : ٤٣)

أ – مرحلة التخطيط (من ٣ – ٤ سنوات) .

ب – مرحلة الخط (من ٤ – ٥ سنوات) .

جـ – مرحلة الرمزية الوصفية (من ٥ – ٦ سنوات) .

د – مرحلة الواقعية الوصفية (من ٧ – ٨ سنوات) .

هـ – مرحلة الواقعية البصرية (من ٩ – ١٠ سنوات) .

و – مرحلة الكبت (من ١١ – ١٤ سنة) .

وهي مرحلة هامة تمثل جزء من التطور الطبيعي لنمو المراهق ويتحول التعبير بالرسم إلى التعبير باللغة اللفظية ، وتصبح التصميمات التقليدية الصفة الغالبة في التعبيرات .

ز – مرحلة الانتعاش الفني (من ١٥ – ١٧ سنة) . (ص ٨٣) .

٣ – تقسيم كملنون :

وقد اوضحها (القريطي ، ١٩٧٦م) في دراسته إلى أربعة مراحل هي :

أ – مرحلة المعالجة اليدوية (من ٢ – ٣ سنوات) .

ب – مرحلة الرمزية (من ٣ – ٨ سنوات) .

جـ – المرحلة الانتقالية (من ٨ – ١١ سنة) .

د – مرحلة الادراك والتيقظ : وهي تعادل مرحلة البلوغ فيما فوق ١١ سنة تقريباً (ص ١٩) .

أما على المستوى العربي ، فأن الباحث يعرض بعض التقسيمات العربية التالية :

١ – تقسيم (حبيب جورجي) :

وقد تناول هذا التقسيم بالتفصيل (المليجي ، ١٩٩٣م) في كتابة على النحو الآتي :

أ – مرحلة الرسوم الأولى (من ١ – ٥ سنوات) .

ب – مرحلة رياض الأطفال (من ٥ – ٨ سنوات) .

جـ – مرحلة التعليم الابتدائي (من ٨ – ١٢ سنة) .

وتتميز هذه المرحلة بأن الطفل يحس بما حوله ويدرك مكونات بيئته ويبدأ تعبيره الفني في النـــزوع نحو الموضوعية .

د – مرحلة التعليم الثانوي (من ١٣ – ١٨ سنة) .

وفيها يستمر المراهق في ادراك المكونات ويتعرف على جماليات الأشياء الطبيعية والمصنوعة مع تدفق الحيوية (ص ٨٦) .

٢ـ ويقسمها (البسيوني ، ١٩٨٨م) كالتالي :

أ – مرحلة التخطيط (ما بين ٢ – ٤ سنوات) .

ب – مرحلة تغيير الرموز (البحث عن الرمز) وتبدأ (من ٤ – ٦ سنوات) .

جـ – مرحلة استقرار الرمز (من ٦ – ٩ سنوات) .

وتستمر المرحلة السابقة فيها حتى يصل بها الطفل إلى استقرار واستكمال الفكرة وظهور رموز جديدة لديه ثم ينتقلون لمرحلة أخرى أكثر تعقيداً ، وهذه المرحلة تقع بين (٩ – ١٢ سنة) تقريباً .(ص ١٠٧: ١١٨) .

٣ – تقسيم (محمود الشال) : (فهد صالح : ٦٢)

ولقد ورد هذا التقسيم في إحدى المراجع الرئيسية لوزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية وذلك لتفهم دور المعلمين والمعلمات ، وذلك في مجال تربية النشء ، ويقسم (الشال ، ١٩٨٨م) مراحل التعبير الفني إلى قسمين هما :

أ – قسم ما قبل المدرسة (الحضانة) ويشمل :

مرحلتي للتعبير الفني هما :

– مرحلة التخطيط (من ٢ – ٤ سنوات) .

– مرحلة تحضير المدرك الشكلي (من ٤ – ٦ سنوات) .

ب – قسم المدرسة (الابتدائية) ويشمل ثلاث مراحل هي :

– مرحلة المدرك الشكلي (من ٧ – ٩ سنوات) .

– مرحلة محاولة التعبير الواقعي (من ١٠ – ١١ سنة) .

– مرحلة التعبير الواقعي (من ١١ – ١٣ سنة) .

٦. رسوم مرحلة المراهقة :

تتميز رسوم مرحلة المراهقة بوجـــود اتجاهين بارزين من اتجاهات التعبير الفني هما : (منى الدهان : ١٩ – ٢٠)

أ – الاتجاه البصري :

وهو اعتماد التلميذ على الحقائق البصرية عند التعبير الفني ، مثل مراعاة النسب والأبعاد كما يستخدم الألوان استخداماً بصرياً أي يخضع تعبير التلميذ لما تمليه عليه الحقائق البصرية والمرئية .

ب – الاتجاه الذاتي :

يرى (خميس ، ١٩٦٢م) " أن التلميذ يعتمد على نظرته الشخصية واتجاهاته عند التعبير الفني اعتماداً على نظرته الخاصة " . (ص ٥١) .

وتناول الشال (١٩٥٦م) تحليل (لونفلد) لرسوم مرحلة المراهقة كالآتي :

١ – صفاتها وعي وبصيرة ناقدة نحو البيئة المحيطة .

٢ – وضوح وتبلور النمطية سواء الذاتية أو البصرية أو النمط الوسط .

٣ – البصريون يستغلون الفن كوساطة للنقل .

٤ – الذاتيون يعتمدون على الجسم أو الشيء نفسه الذي يظهر العمل الفني وما يحدثه هذا الجسم أو هذا الشيء في الفنان نفسه ، حيث يصاغ العمل بعد ذلك محملاً بانفعالاته وخبراته " . (ص ١٩) .

٧. خصائص رسوم المراهقين (من ١٢ – ١٤ سنة) :

يرى (مليكة ، ١٩٧٦م) (في فهد صالح : ٣٤) " أن الرسوم أداة هامة وإضافة قيمة إلى مجموعة الأدوات الاسقاطيه الـتي يستعين بها عالم النفس والأخصائي النفس الإكلينيكي في عمله ، وقد تأثر استخدام الرسم في دراسة الشخصية بعدة اتجاهات منها نظرية التحليل النفسي ونظرية الجشتالت والاتجاه العلمي العام في علم النفس ، وقد ذكر فرويد أن الفن بعد الأحلام هو الطريق المعترف به إلى الأعماق " . (ص ٢٦) .

ولقد كان اختبار (ماكوفر) رسم الشخص أول محاولة منظمة لتحليل الشخصية على أساس أسلوب تعبيري إسقاطي حيث يمكن أن نحلل تلك الرسوم كميا وكيفيا ، ونخرج منها بدلالات ديناميه (وهي تفاعلات هامة عند درجة تأثر القدرة العقلية بالعوامل المعرفية والانفعالية والعضوية) تعيننا على معرفة ودراسة شخصية المفحوص .

ولقد أشار (ملحم ١٩٨٧م) (في فهد صالح :٥٣) " إلى أن كل ما يرسم من وحدات وتفاصيل يعكس بشكل أو بآخر وجهاً ما من الميول النشطة في اللاوعي لدى المراهق ، وأن كل ما يرسم يمت بصلة وثيقة إلى دينامية اللاواعية " . (ص ١٢٨) .

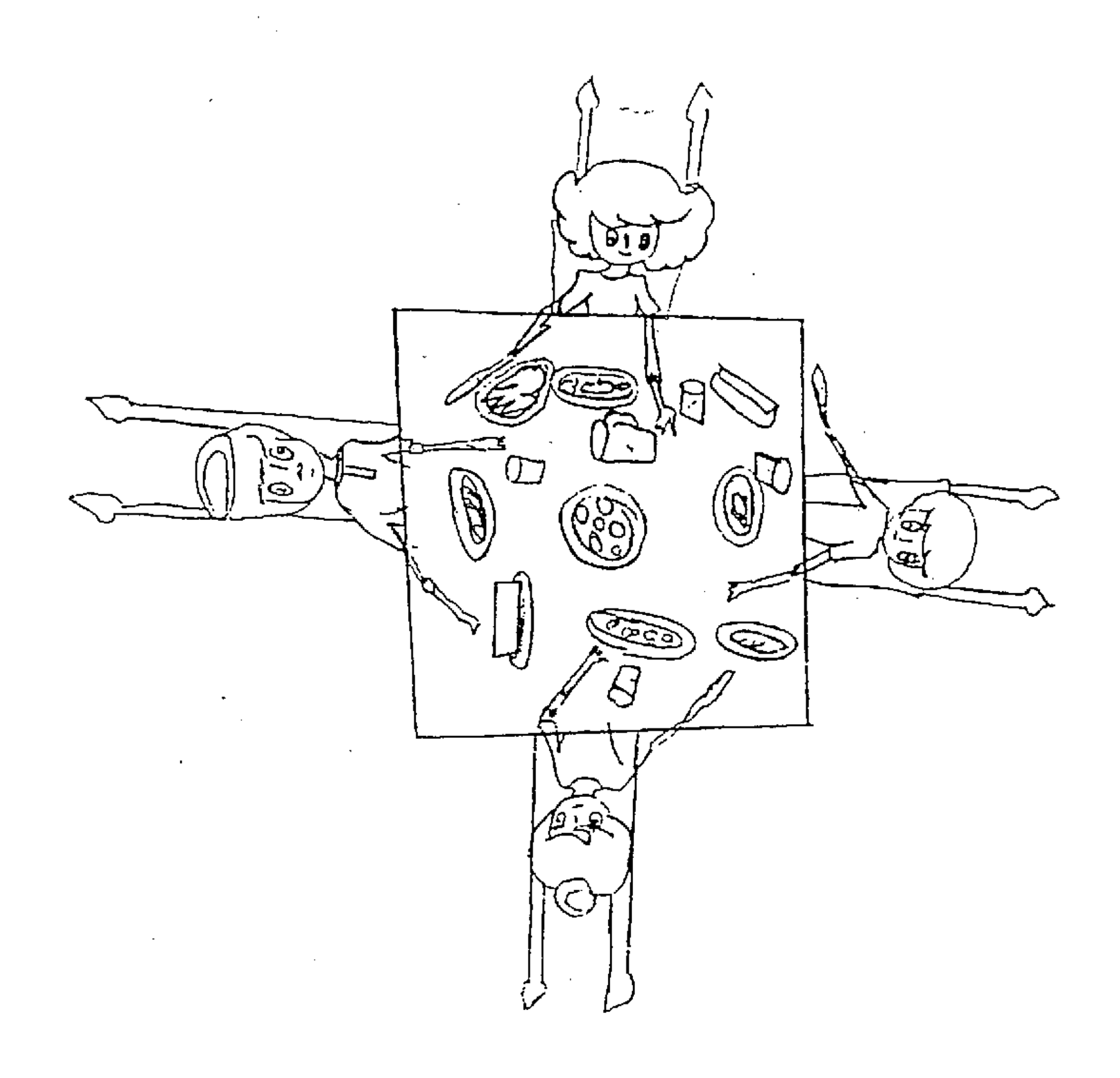
أن رسوم فنون المراهقين لها سماتها الفردية التي تجعلها متميزة من فرد لآخر ، إلا أن هناك السمات المشتركة في فنونهم تجعلها متشابه بغض النظر عن السمات البيئية التي تميز رسوم مراهق عن آخر ، ويعرف المتخصصون هذه السمات العامة بخصائص رسوم المراهقين أو لزمات فنون المراهقين ، وهذه الخصائص تعبر عن طبيعة المراهق في التعبير عن أفكاره .

وحيث أن المرحلة المتوسطة (الاعدادية) (من ١٢ – ١٤ عاماً) هي بداية سن المراهقة ، فقد وجد الباحث بأن هناك بعض الخصائص المميزة لرسوم المراهقين في هذه المرحلة المتوسطة ومنها :

أ – التسطيح **Flotting , Folding Over** : (القريطي : ٦٢)

للمراهق طريقته الخاصة في التعبير عموماً وفي الرسم خصوصاً ، ومن مظاهر هذه الطريقة أنه يرسم الشيء بحيث يبسط جميع جوانبه ويفرد كل أجزائه بحيث يمثلها جميعاً بنفس القدر من الأهمية والاهتمام دون أن يحجب فيها جزءاً آخر ، ومن ثم تأتي رسومه مسطحة أي خالية من المنظور أو الايحاء بالبعد الثالث الذي يعكس وضع الشيء كما نراه في الفراغ .

فعندما يرسم المراهق منضدة طعام على سبيل المثال نجده يظهرها على هيئة مستطيل أو مربع من فوقه عدة دوائر يرمز بها إلى الأواني والأطباق ، وكأنه ينظر إلى المائدة من أعلى ، ثم يضيف إلى كل زاوية من زوايا المستطيل أو المربع خطاً أو زوجاً من الخطوط يمثل بها أرجل المنضدة ، ويرص الأفراد على اضلاعها الأربعة كما لو كان مواجهاً لكل منهم من الأمام . (أنظر الشكل رقم ١) .



شكل رقم (١) يوضح خاصية التسطيح في رسوم المراهقين .

ب – الأوضاع المثالية **Examplarity** :

ويعرفها (الصايغ ، ١٩٩٤م) بأنها " إظهار كل جزء من أجزاء الجسم في أفضل صورة فهو يرسم الجسم الإنساني وكأنه يدور حوله فيجمع بين زواياه في نفس الوقت ، فقد يرسم الوجه من الأمام والجسم من الجانب والعين جانبية " (ص ٢٠) .

انظر الشكل رقم (٢) .



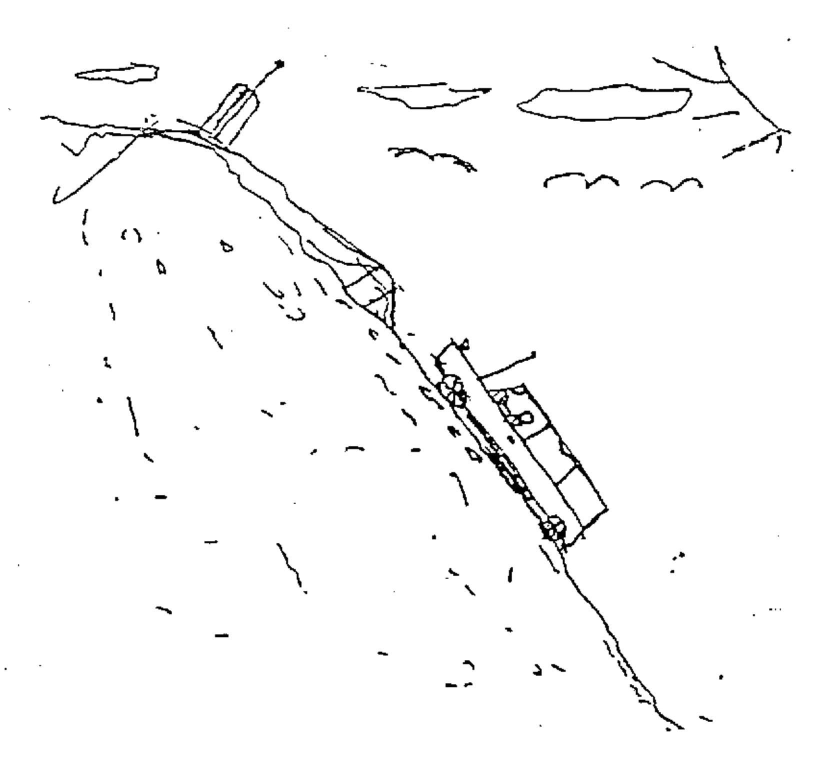
شكل رقم (٢) يوضح خاصية الأوضاع المثالية في رسوم المراهقين .

جـ – خط الأرض " القاعدة " **Base Line** :

يلاحظ أن المراهقين لا يتركون في رسومهم الأشكال معلقة في الفراغ ، وإنما يستخدمون بعض الخطوط الأفقية الموازية للحافة السفلى لورقة الرسم ، أو الخطوط المائلة تحت الأشكال والرموز تعبيراً عن الأرض التي ترتكز عليها ، وهي وسيلة رمزية يعبر بها المراهق عن إحساسه بالفراغ والعلامات المكانية التي تربط بين الأشكال المرسومة . (القريطي : ٦٤)

ويشير (لونفيلد ، ١٩٦١م) إلى أن المراهق عندما يرسم خط الأرض يكون قد اكتشف انه جزء من كل أكبر ، وتحقق من أنه هناك علاقة مكانية تجمع بين

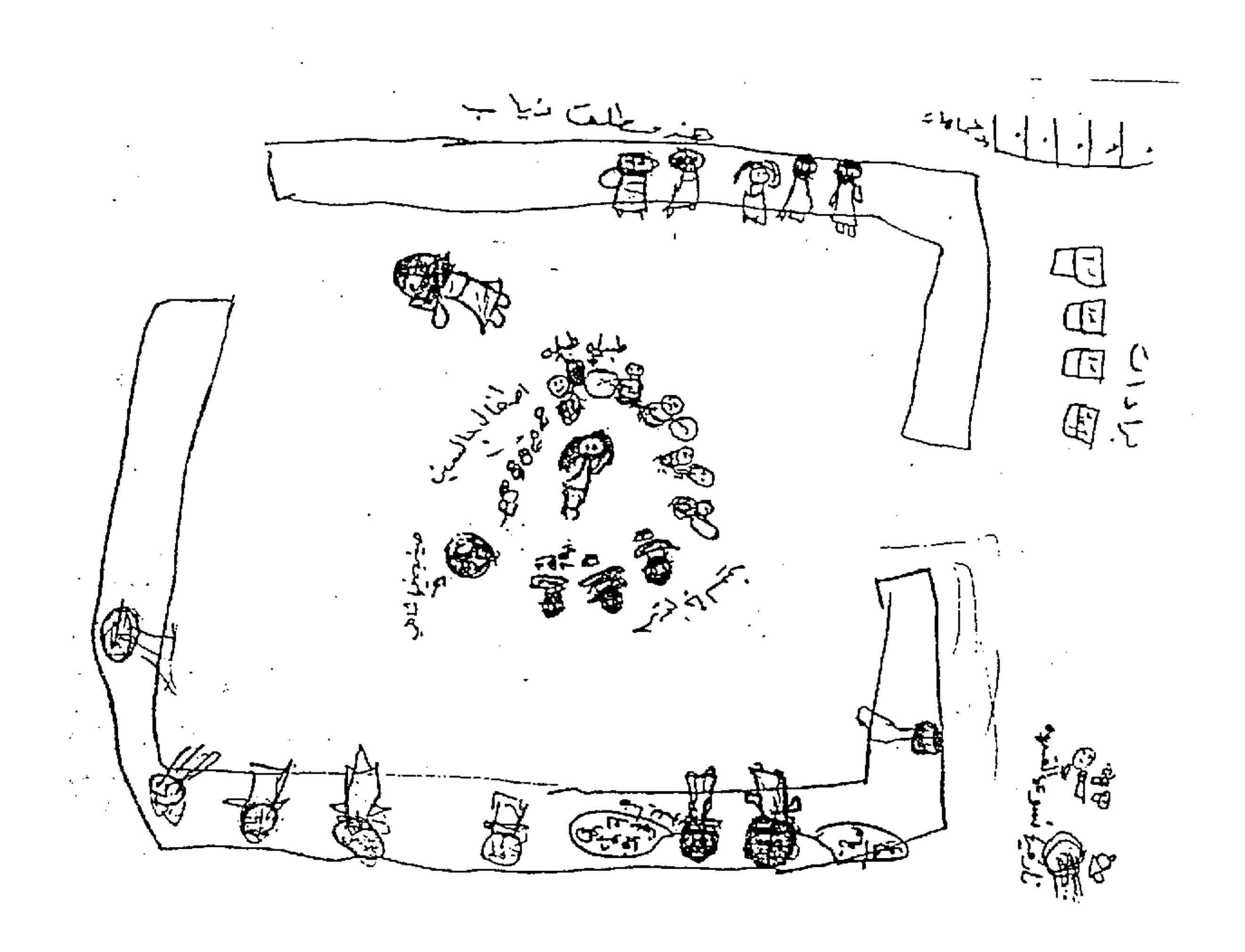
الأشياء . (ص ١٧٦) . انظر الشكل رقم (٣) .



شكل رقم (٣) يوضح خاصية خط الأرض في رسوم المراهقين

د — الجمع بين اللغة الشكلية واللغة اللفظية :

كثيراً ما يجمع المراهقين في رسومهم بين الرموز الشكلية والرموز اللفظية (الرسم والكتابة) كأن يكتبوا مسميات الوحدات والأشكال المرسومة ويصفونها لفظياً ، أو يفصحون بالكتابة عن مضمون الأحداث والوقائع وما يتم تبادله من محادثات في الموضوعات التي يتناولونها بالرسم . انظر الشكل رقم.(٤) .



شكل رقم (٤) يوضح خاصية الجمع

بين اللغة الشكلية واللغة اللفظية من رسوم المراهقين

٨. دلالات تعبيرات المراهقين البصرية (من ١٢ – ١٤ سنة) :

تعد دلالات تعبيرات المراهقين البصرية ونموها عملية ضرورية فسيولوجية حيث أنها ترتبط بنموهم العقلي والمعرفي ، وقد يرجع ذلك الأهتمام والارتباط إلى مدى بعيد تعود أصوله إلى كتابات المفكرين والفنانين في مختلف العصور ، إلا أن الدراسات العربية التي حاولت دراسة تلك الدلالات ، مثل دراسة (الدهان . ١٩٨٩م) ودراسة (عبد العزيز . ١٩٨٨م) ، ودراسة (القريطي ، ١٩٧٦م) وفي حدود نتائج تلك الدراسات ، يمكن تحديد بعض المحاور الأساسية التي تحدد تلك الدلالات وهي :

أ – العمر الزمني :

والذي يتضح من كل سن معين تعبير مصاحب مرتبط بجانب المراهق الزمني والعقلي والمعرفي والذي يبدأ من مرحلة المراهقة المبكرة إلى المراهقة الوسطى ثم إلى المراهقة المتأخرة .

ب – الجانب البدني :

والذي يصبح في الجانب العاطفي متزايد ويظهر ذلك في رسوماته للوالدين .

جـ – الجانب العضلي (الجسمي) :

والذي يبدأ بنمو العضلات الأساسية في الجسم مثل حركة اليد ككل وعضلات الأصابع وحركة الرسغ ككل ، ويبدأ في ذلك اتجاه ذاتي تعبيري يحمل في شخصيته الذاتية ويظهر ذلك في سن البلوغ (المراهقة) .

٩. معايير الحكم على فنون المراهق :

يقصد بمعايير الحكم على فنون المراهق ، الأسس التي يجب الاستناد عليها عندما نصدر أحكاماً على أعمال المراهقين في الفن ، وأهم هذه الأسس هي :

(مصطفي عبد العزيز : ١٩٣)

١ – مدى تحقيق القيم داخل العمل الفني :

وهو النضج الذي يميز طفل عن آخر ويظهر من خلال رسوماته وهذا النضج نقصد به مستوى القيمة الفنية .

٢ – مدى تحقيق الصفة الابتكارية داخل العمل الفني :

مثل الأتيان بالجديد والمختلف والمغاير والاستمرار في ذلك .

٣ – انعكاس تعلم الفن على المظاهر السلوكية للأفراد :

وهي قياس وملاحظة اتجاهات التلاميذ نحو مزاولة الفن ، وانعكاس القيمة الفنية التي يتعلمها التلميذ على مشكلات حياته اليومية .

٤ – معوقات العمل الفني : (مصطفي عبد العزيز : ١٠٣ – ١١٧)

أ – معوقات مرتبطة بالتلميذ نفسه (ذاتية) :

إن المتأمل لدوافع أو أسباب التعبير الفني المرتبطة بذاتية الفرد قد يسهل عليه ذكر بعض الأسباب العكسية على أنها معوقات بالإضافة إلى ما سوف نوجزه فيما يلي :

* تغلب بعض القدرات على قدرة الفرد الفنية :

لا يحظى التعبير الفني لدى بعض الأفراد على ما تحظى به بعض أنواع النشاط الأخرى التي يزاولونها كالرياضة أو التمثيل أو كتابة القصة أو الشعر من اهتمام وقد

يرجع ذلك إلى أن هؤلاء الأفراد يتمتعون بقدرات أخرى تفوق القدرة الفنية يحققون عن طريقها نجاحاً افضل .(نبيل الحسيني :٦٣)

* تناقض الثقافات والمدارس الفنية والتغير المستمر :

يعيش الفرد في العصر الحالي وسط متناقضات فنية مختلفة تجعله عرضة للقلق والحيرة في اختيار اتجاه مناسب لنموه في الفن .

أن وجود التلميذ والمعلم وسط حضارات قديمة مختلفة الاتجاهات والقيم كالحضارة الفرعونية واليونانية والإسلامية وغيرها بالإضافة على تعدد مدارس الفن في العالم واتجاهاتها من الكلاسيكية إلى الهندسية التجريدية والاكتشافات والابتكارات اليومية تجعل من هذا العالم المتغير عالماً غير محدد ، كل هذا يجعل من العسير على الفرد أن يجد لنفسه هدفاً مستقراً للنمو ، وربما دفعته هذه الحيرة إلى التوقف عن بذل الجهد في مجال التعبير الفني ، إلا أن قوة الدافع قادرة على أن تدفع صاحبها إلى وضع يده على إجابات صحيحة على هذا الموقف . (نبيل الحسيني : ٦٤)

* ربط الاتجاه في الفن بما تعتقده الأغلبية :

وهو أن يربط الفرد نفسه بالعقائد التي تؤمن بها الغالبية ولكن ذوق الغالبية في أي مجتمع لا ييسر للفرد الاتجاه السليم للنمو ، فأغلبية الناس لا تمثل الا ذوق الرجل السادس ، إلا أننا لا يجب أن نأخذ بوجهة نظره الجمالية التي غالباً ما تتجه اتجاهاً فوتوغرافياً تعرقل نمو الفرد الفني ، ألا أن نضج مستوى تذوق الغالبية يرفع من مستوى تذوق الفرد . (نبيل الحسيني :٦٥)

* عدم امتلاك مهارات تساعد على التعبير :

يعوق الفرد عن التعبير الفني في بعض الأحيان عدم خبرته بالمهارات المرتبطة

باستخدام الخامات والأدوات التي يستخدمها وتمكن الفرد من هذه المهارات يساعده على أن يعبر عما يختلج في نفسه بطريقته الخاصة . (نبيل الحسيني :٦٥)

* اعتقاد الفرد أن الفن ليس له قيمة معادلة للميادين الأخرى :

إن النظرة الخاطئة للفن على أنه ليس له قيمة مساوية لقيمة المواد الأخرى والتي تساعد على قيامها مكانة مادة التربية الفنية في المجتمع أو المدرسة يجعل التلميذ يدرك أن فرص المستقبل المتاحة إمامه ستكون أقل من تلك الفرص التي يحققها رجال الأعمال في التجارة والصناعة ، فيتغير بذلك اهتمام التلميذ بالفن .

(نبيل الحسيني :٦٥)

* عدم بذل الجهد أو النشاط لتعلم الفن :

من أهم شروط عملية التعلم الممارسة وبذل الجهد ، وفي مرحلة المراهقة يحتاج المراهق لتعلم الفن ، وذلك بعد تركه لخصائص مرحلة الطفولة ، فالمراهق مثلاً عليه أن يرث بعض الخبرات من فن الحاضر والماضي وأن يوسع من طريقته التي ينظر بها إلى الأشياء ، وكل هذا لن يأتي الا عن طريق بذل الجهد لكي يتعلم ، إما إذا لم يبذل هذا الجهد سوف يعاق عن عملية التعلم . (نبيل الحسيني :٦٦)

وسوف يعاق المراهق أيضاً إذا حدث بذل الجهد دون أن يحدث أثناءه توجيه سليم من معلم الفن يعرف المتعلم فيه أولاً بأول أخطاءه فيصححها ويعدل سلوكه .

* الخوف من الإفصاح عن المشاعر والأحاسيس :

يؤدي عدم الثقة بالنفس إلى خوف الفرد من الإفصاح عن مشاعره وأحاسيسه الخاصة تجاه موضوعات البيئة المحيطة ، والمعروف أن قيمة التربية الفنية ترجع إلى

إفساح المجال للتنفيس عن بعض المشاعر ، والخوف عند التعبير الفني عن الذات يعوق الفرد عن التقدم في الفن . (نبيل الحسيني :٦٧)

* النقل والتقليد :

التعبير الفني لا يصبح كذلك إذا قام على أساس عمليات النقل أو التقليد ولجوء التلميذ إلى هذا الأسلوب يعني اضمحلال أحاسيسه وأفكاره وعدم نموه في الفن نمواً يعتمد على ذاتيته وتأثره والخاص بما حوله ، وإذا شجع المعلم تلاميذه نحو التقليد فأنه يؤكد إلغاء شخصيات تلاميذه وأعاقهم فنياً دون أن يدري .

(نبيل الحسيني :٦٧)

ب – معوقات مرتبطة بالبيئة : كما يشير (مصطفى عبد العزيز)

على قدر ما للبيئة من مكانة وقدره على تحريك أو خلق دوافع نحو التعبير الفني للفرد ، نجد أنها يمكن أن تقف كمصدر لإعاقة الفرد نحو التعبير الفني ، فخلو البيئة المحيطة بالفرد من مصادر الثقافة الفنية كالأعمال الفنية والمتاحف والمكتبات الفنية والمعارض وعدم التشجيع والتوجيه السليم نحو الفن ، ومكانة التربية الفنية في الوقت الحالي سواء في المدرسة كمادة بين بقية المواد الدراسية الأخرى أو كتخصص بين التخصصات العلمية التي يتقدم إلى الالتحاق بها .

الحاصل على المرحلة الثانوية ، كل هذه المظاهر كفيلة بأن تعمل على إعاقة الفرد عن مواصلة التعبير الفني في هذا السن . (نبيل الحسيني :٦٧)

جـ – معوقات مرتبطة بالمعلم :

❋ نظرة المعلم إلى الفن :

إن نظرة المعلم إلى الفن على أنه هو الصورة الكلاسيكية تجعله لا يعترف الا بنوع واحد من التلاميذ وهو الذي تتجه إعماله الفنية اتجاهاً فوتوغرافياً . وعلى ذلك فإن التلميذ تحت أشراف مدرسي الفن ذوي الذوق الأكاديمي لا يجد أمامه فرصة للإختيار ، فإما ينمي فناً أكاديميا لكي يتوافق مع اتجاه مدرسة وذوقه الفني وهذا اتجاه خاطئ يعوق نموه الفني المتكامل .

وإما أن يلقي بالفن التشكيلي جانباً ويكتفي على سبيل المثال بالتعبير اللغوي وفي أحوال قليلة يتجه إلى معارضة المدرس باتخاذه طريقاً ابتكارياً في الفن .

(نبيل الحسيني :٦٨)

❋ طريقة المعلم :

أن المعلم الذي ينظر إلى الفن على أنه هو الصورة الكلاسيكية ، يتخذ بعض الطرق التي توصله إلى نظرته هذه ، أي التي تعوق التلميذ ، فنجد من النادر أن ينجح في تزويد تلاميذه بالقدر الثقافي اللازم لكل منهم أثناء عملية التوجيه ، لأنه غالباً ما يعطي حلولاً جاهزة على التلاميذ أن يتقبلوها دون مناقشة ثم يكررونها بطريقة آلية ، لذلك تصبح وحداتهم الفنية جامدة وآفاقهم محدودة وتزداد الحالة إذا جعلهم يحتذون نموذجاً معيناً .

أن المعلم الذي لا يعتمد على دوافع تلاميذه ورغباتهم النفسية عند اختياره لموضوعات التعبير وخاماته وأدواته يهمل شرطاً هاماً في عملية التعلم بدونه لا تضمن أن هناك خبرة فنية قد تعلمها التلميذ .

أن المعلم الذي ينظر إلى الفن على أنه موهبة يتمتع بها قلة من التلاميذ يعوق باقي التلاميذ عن التقدم في التعبير الفني لأن الأفراد كلهم يتمتعون بقدر من القدرة الفنية . وعلى المعلم الكفء أن يدرب تلاميذه على أسلوب العمل الفني من تأكيد أو تفضيل مثل الحذف والإضافة ، وهذا الأسلوب الأدائي يمكن أن يشترك فيه كل الأفراد ويساعدهم على النظرة الجمالية للأشياء . (نبيل الحسيني : ٦٩)

٥ – العوامل المؤثرة على نمو التعبير الفني :

أ – العمر الزمني :

لقد قام كثير من الباحثين والعلماء باتخاذ العمر الزمني كأساس للنمو التعبيري لدي الأطفال ، ومع ذلك فقد سلموا جميعاً بأنه مراحل النمو عبارة عن حلقات متصلة ومتداخلة ، وأن الانتقال من مرحلة إلى أخرى هو عملية تدريجية مستمرة ومضطردة ، كما أنه يرتبط بظروف كل طفل وخبراته وما يتيسر له من فرص تشجيع وتدريب في بيئته .

ويرى (القريطي ، ١٩٩٥م) أن سن العصبة أو بزوغ الواقعية Dairming Realism من (٩ – ١٢ عاماً) حيث يبدي الطفل خلال هذه المرحلة وعياً ذاتياً كبيراً برسومه ، ويتجه تدريجياً مع تزايد إدراكه للبيئة الطبيعية ومحتوياتها إلى التعبير عن الحقائق البصرية في رسومه ، كما يتزايد شعوره بفرديته ووعيه ، بخصائصه الجنسية ويبدي في رسومه عناية واضحة بإظهار تفاصيل الأشياء ، والعمق والمنظور ومراعاة النسب بين الأشكال المرسومة ، كما يبدي وعياً أكبر باختلاف اللون وتدرجاته ، ومن ثم تصبح رسوماته أكثر واقعية ، وتتطور الرسوم بعد ذلك في مرحلتي الواقعية المزيفة (١٢–١٤ عاماً) وأزمة المراهقة

(١٤-١٧ عاماً) ، حيث يمكن التمييز خلالها بين نمطين أساسيين في التعبير هما ، النمط الحاس (الذاتي) ، والنمط البصري .

ب - الاستعدادات العقلية المعرفية :

التعبير الفني في جوهرة عملية عقلية إبداعية . تعوز إلى جانب العوامل غير العقلية الدافيعة والمهارية الحركية عدداً آخر من الاستعدادات والقدرات العقلية ، كالذكاء والإبداع والتذكر والتخيل والتفكير والتقويم ، ومن ثم يتأثر مستوى التعبير الفني لدى المراهق بالمستوى الذي يتمتع به من هذه الاستعدادات .

ويتأثر مستوى التعبير الفني بتلك الاستعدادات فيما يلي :

* حبكة التكوين ووحدته .

* القيم التعبيرية المتضمنة في الرسم تبين مدى ترجمة المراهق لانفعالاته بالموضوع تشكيلياً بالحذف والإضافة والمبالغة والتحوير في الأشكال .

* مهارات المراهق الأدائية والتقنية ، ومدى اكتشافه لخصائص الخامة المستخدمة ، واستثمارها في تعبيره عن الموضوع .

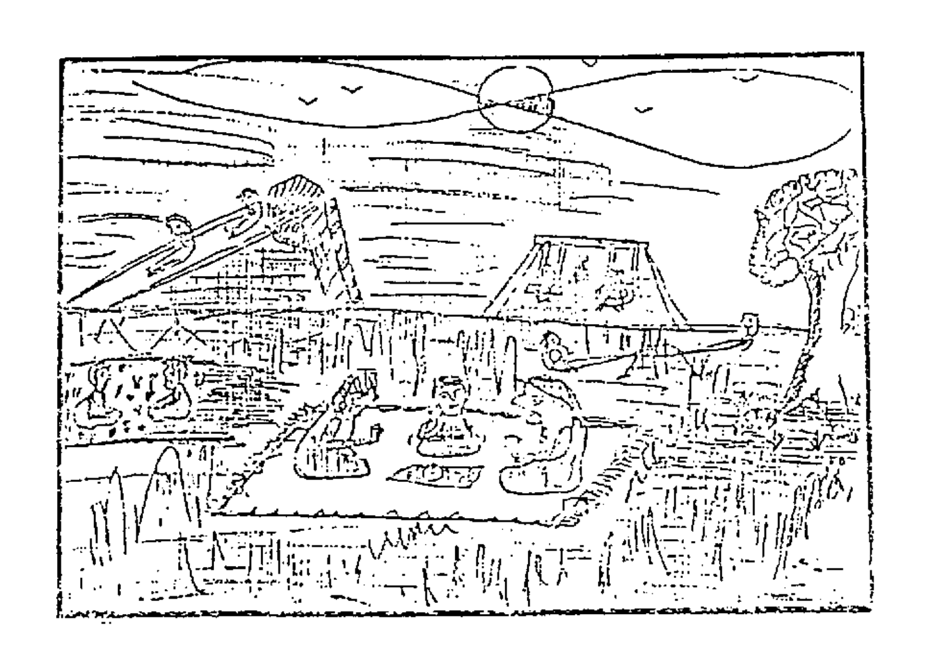
* تناوله للعمق أو مدى توظيفه طريقة التعبير عنه في الرسم بحيث يتفق والطابع العام للتكوين سواء أكان الإيحاء بهذا العمق ثلاثياً (منظوراً) أو ثنائياً (مسطحاً) أم الجمع بينهما .

جـ - الأساليب المعرفية **Cognitive Styles** :

ويقصد بها الطرق التي ينتهجها الأفراد في استقبالهم المعلومات ، وتصنيفهم وحفظهم وتناولهم لها ، ومعالجتهم إياها خلال النشاطات المختلفة .

وقد أكد الباحثون في هذا الصدد على أهمية الرغبة في الاستطلاع بأوسع مدى ممكن من المجال الإدراكي وعلى التدريب الادراكي والدقة والكفاءة في استقبال المثيرات والمعلومات وتخزينها ، والمرونة والقدرة على تحويل الوجهة العقلية في تحصيل المعلومات وتفسيرها ومعالجتها وتنظيمها بطرق جديدة بالنسبة للنشاط الفني والتعبير عنه .

ففي الدراسة التي قام بها (القريطي ، ١٩٨٧م) والتي تناول فيها أحد الأساليب المعرفية وهو أسلوب الاعتماد - الاستقلال عن المجال الادراكي وعلاقته بالخصائص النفسية للرسوم والإبداع الفني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (المتوسطة) ، أسفرت النتائج عن أن رسوم المستقلين عن المجال الادراكي تتسم بالتنوع والاختلاف من حيث الأشكال المتضمنة فيها ، وبقرب الهيئة العامة للأشكال المرسومة من التمثيل الواقعي كما اتسمت بثراء التفاصيل والإيحاء بالحركة ، بينما اتسمت رسوم المعتمدين إدراكياً بمحدودية الأشكال التي تتضمنها وبتكرار هذه الأشكال ، وتميزت الهيئة العامة للأشكال بكونها ذات طابع هندسي ومحرفة النسب وإجمالية التفاصيل وأكثر ميلاً إلى الجمود منها إلى الحركة ، والشكل رقم (٥) يوضح نماذج من رسوم المستقلين ادراكياً وأيضاً الشكل رقم (٦) يوضح نماذج من رسوم المعتمدين ادراكياً ". (ص ١١٧) .



شكل رقم (٥)

يوضح نماذج من رسوم المستقلين إدراكياً



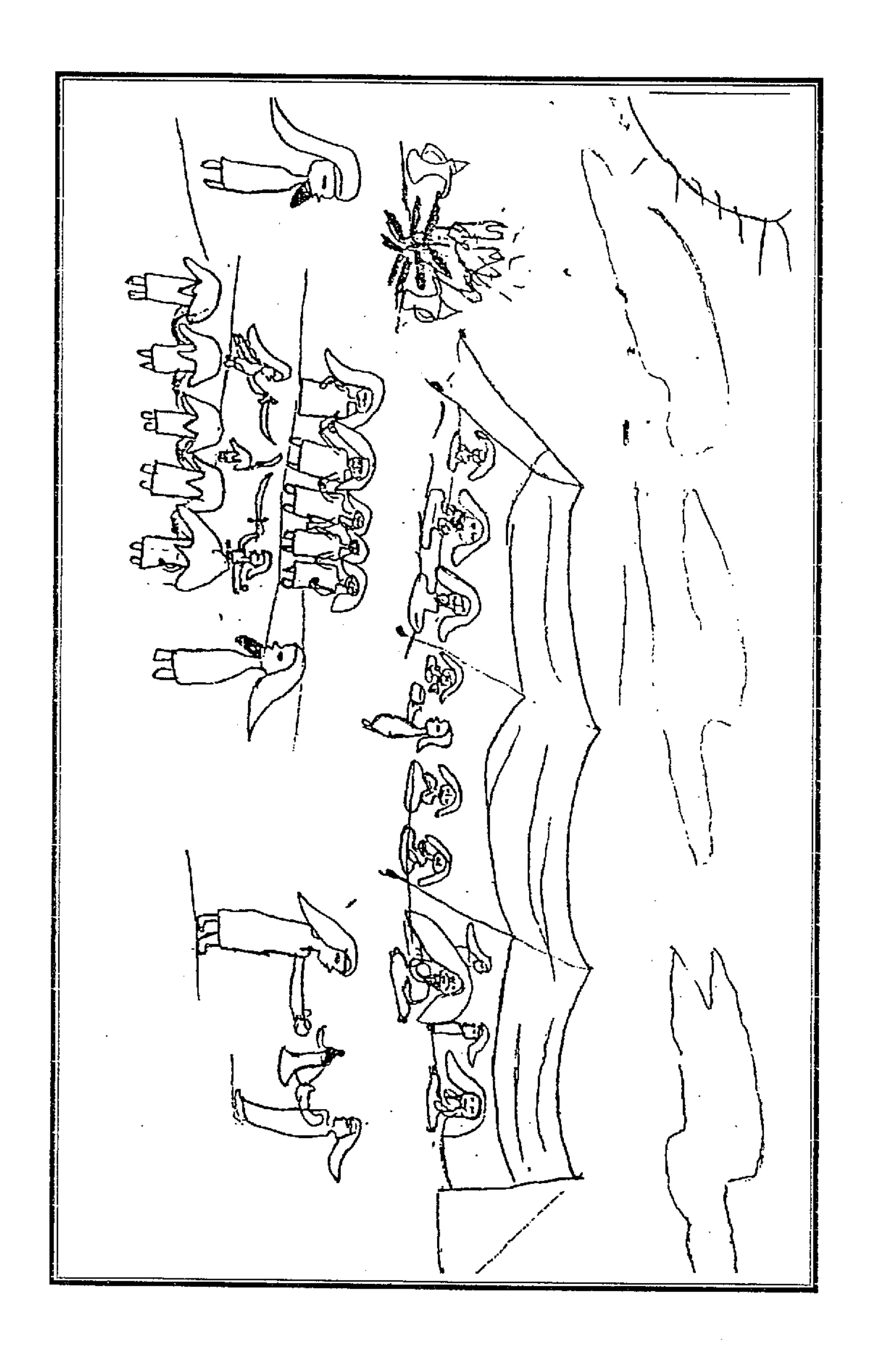
شكل رقم (٦) يوضح

نماذج من رسوم المعتمدين إدراكياً

د – البيئة الثقافية :

تؤثر الثقافة في التعبير الفني للطفل من زوايا متعددة ، فيقول (زكي ، ١٩٦٩م) " إن الثقافة التي يعيش فيها الطفل أو المراهق توجه نموه في الفن باستخدام بعض الرموز التي تعود أن يراها ، كما تؤثر في نمو إدراكه وإنتاجه ، واتجاه تدريبه الإدراكي ، لأنها تتيح له الفرصة لملاحظة الأشياء المهمة بالنسبة للجماعة ، وإغفال ما ليس له أهمية " . (ص ٣٥) .

كما أن طبيعة التكوين الثقافي لمجتمع ما من حيث تعقيده وثرائه أو بساطته ومن حيث مرونته وتفتحه أو جموده وإنغلاقه ، ويؤثر في نمو استعدادات المراهق للتفكير الإبداعي والتعبير الفني سواء بتنشيطها أو إخمادها وإكراه المراهق بالتخلي عنها ، فتنوع المـــظاهر المادية الطبيعية والمصنوعة والأنشطة ، والأحداث الحياتية اليومية ، وأساليب الحياة المتضمنة في هذا التكوين والمثيرات البصرية التي يتعرض لها المراهق في سياقه ، ويتفاعل معها ، وفرص التعليم والتدريب التي يكفلها للناشئين في مجال الفنون التشكيلية ، وتفتح الثقافة التي يعيش فيها الفرد ، وتقبلها الجديد والاستفادة منها ، وتسامحها إزاء الاستجابات غير المألوفة ، وهو ما يعمل علي استثارة استعدادات التلميذ للتعبير الفني ويشجعها والشكل رقم (٧) يوضح أحد رسوم المراهق كتعبير فني يعبر فيه التلميذ عن مشهد من الحياة التقليدية السعودية الأصلية (لموضوع العرضة النجدية) .



شكل رقم (٧) " العرضة النجدية " رقصة سعودية

للطالب / مطلق القحطاني ، ١٢ عاماً

هـ – المواقف التعليمية :

إن ثراء المواقف التعليمية التي يتفاعل معها التلميذ داخل الفصل الدراسي سواء كانت بالمنبهات والمثيرات البصرية ينعكس إيجاباً على التعبير الفني للتلميذ فالفن لغة بصرية ويعتمد التعبير بهذه اللغة علي عوامل مختلفة لعل من أهمها ذخيرة الطالب من مفرداتها ، ومدي مرونته في تناولها ، ومدي تشجيعه علي أن يميز الأشياء الطبيعية والمصنوعة والأعمال الفنية ويكتشف نظمها البصرية وتركيباتها وتفاصيلها وعلاقاتها ، ومن ثم فإن الاستثارة والإثراء الحاس البصري ، والتدريب الإدراكي يجب أن تكون عمليات متواصلة وأصيلة في المواقف التعليمية داخل حجرة الفن ، لما لها من دور كبير في تنمية القدرات الحاسية البصرية والعقلية اللازمة للتعبير الفني والإبداع في مجال الفنون .

ويقول (الحسيني ،١٩٧٩م) " أن استخدام الوسائل التعليمية الطبيعية والبديلة بقصد إثراء المدركات العقلية والحاسية للأطفال الذين تشيع في رسومهم ظاهرة الثبوت **Fixation** له أثره الإيجابي في معالجة هذه الظاهرة غير الصحية ، ومن ثم تحسين مستوي تعبيرهم الفني " . (ص ١٥٨) .

ويؤكد (عبد الحليم ، ١٩٨٣م) على أن " معلم الفن الذي يقتصر على مجرد استخدام الكلام مع تلاميذه ، دون أن يقدم لهم في الوقت ذاته ما تشير إليه كلماته من مدلولات في أعمال فنية ، هو معلم مشغول بحديث غير مفهوم وغير مفيد ، فاللغة اللفظية لا تستوعب كل العمل الفني لأنها أكثر قصوراً وجموداً من الحواس في تناول المعلومات التي يمكن أن تأخذها من العمل الفني عن طريق هذه الحواس وبخاصة البصر " (ص ٥٧) .

ب. الأساليب المعرفية

١. مقدمة :

يشير كل من روبك وويلسون (١٩٧٤م) (في قاعود : ١٩٩٦م) Robeck & Wilson إلى الحوار الذي كان دائراً بين الفلاسفة والسيكولوجيين أمثال وليم جيمس عن ظاهرة ميل بعض الأفراد إلى تفضيل التفكير في العموميات، وميل البعض الآخر إلى تفضيل التفكير في الأمور المتخصصة. وهذه الاشارة مبكرة عن الأساليب المعرفية، ويمكن اعتبارها بداية للبحث في هذه الظاهرة مع نهاية القرن السابق وبداية القرن الحالي ، ورغم حداثة استخدام الأسلوب المعرفي في علم النفس، إلا أن فرنون (١٩٧٣) Vernon لم يستطع تتبع أصل هذا المصطلح، ويشير إلى أن لفظ (Style) ارتبط في القواميس النفسية باسلوب "أدلر" في الحياة، وهى تمثل الطرق التي يتبعها الفرد في حياته المبكرة ويستخدمها ليتواءم مع ما يشير به من نقص.

ويشير ميسيك (١٩٨٤) Messek إلى أن فرنون (١٩٧٣) Vernon يعتبر مفهوم الأسلوب المعرفي قديماً ومستمداً من فكرة النمط Type والذي استخدم بشكل متسع، وبلا ضوابط موضوعية بشكل عام. وفكرة النمط تعود إلى اليونان والتصنيف الرباعي للأمزجة، والذي تبلور بعد ذلك على يد كرتشمر (١٩٢٥) Kretschmer وشيلدون (١٩٤٢) Sheldon وعند يونج(١٩٥٣) Jung في تصنيفه للأفراد ذوى الوجهة الخارجية وذوى الوجهة الداخلية ، وعند ايزنك Eysenck(١٩٤٧) في مفهومه عن الأنطـــواء – الانبساط . (ص٧٤) .

بينما يذكر كاجان وكوجان (١٩٧٠) Kagan & Kogan أن البحث في الأساليب المعرفية قد بدأ عام (١٩٤٠) وتأثر بالتحليل النفسي لسيكولوجية الأنا،

حيث أن الأساليب المعرفية تتمشى مع ماهو معروف عن التحليل النفسي في التأكيد على الوظائف اللادفاعية للأنا، والعمليات المعرفية المرتبطة بالأدراك والذاكرة والتفكير .(ص٧٥) .

إلا أن نادية شريف (١٩٨٢) تفرق بين نظريات الأنماط والأساليب المعرفية على الرغم من التشابه الذي يمكن ملاحظته بينهما باعتبارهما أساليب لتصنيف الناس وذلك على النحو التالي : (ص١١٣) .

١- أن نظريات الأنماط المختلفة تعتمد في تصنيفها للأفراد على التطرف والتمييز في النواحي الجسمية وعلاقة ذلك بالنواحي المزاجية للشخصية، في حين أن الدراسات والبحوث المختلفة أظهرت وجود ارتباط ضعيف ومنخفض بين التكوين الجسمي والتكوين المزاجي. ويرى الباحث أن الأساليب المعرفية تميزية القيمة .

٢- أن نظريات الأنماط تنظر إلى الشخصية الإنسانية كنتيجة للدراسة البيولوجية، وهذا يتضح من اعتماد النظريات على الخصائص الجسمية للذات. وبالرغم من أهمية الجسم للشخصية إلا أن الشخصية بصفة عامة تتأثر بالعلاقات بين الناس والآثار الثقافية وآثار التنشئة الاجتماعية. ويرى الباحث أن الأساليب المعرفية تتعلق بشكل النشاط المعرفي وليس بمحتواه .

٣- أن التصنيف تبعاً للأسلوب المعرفي يؤكد على أنه ليس تصنيفا ثنائياً للأفراد في أنماط متمايزة، وإنما يقصد به أن الأفراد يتوزعون على سلم متدرج ومتصل وأنه توزيع اعتدالي بحيث يصبح للبعد المعرفي الواحد منوال واحد، وليس منوالين كما تعنى نظرية الأنماط .

ويرى جولد شتين وبلاكمان (١٩٧٨) Goldstein & Blakman أن مفهوم الأنا عند فرويد Freud يماثل ذلك التصور الوسيط بين مفهوم البيئة واستجابات الكائن للبيئة، باعتبار أن الأسلوب المعرفي هو تكوين فرضي يبنى لتفسير العملية التى تتوسط حدوث المثير وصدور الاستجابة .(ص٢٠١) .

وهناك من يرى أن نظرية النمو المعرفي لجان بياجيه Piaget قد أثرت على مفاهيم الأساليب المعرفية. فقد لاحظ بياجيه أن الطفل أما أن يتجه إلى أن يفكر في البقائيات أو في المصطلحات الإجرائية.

ويرى كل من بروكس (١٩٧٢) Brooks وفوجوا (١٩٨٤) Fugua (ص ٨٥ : ٩٥) أن اسلوبي الاعتماد – الاستقلال عن المجال الادراكي وأسلوب التركيب التكاملي من أهم السمات المعرفية التي يمكن أن تتفاعل مع كثير من المعالجات.

وهناك من ينظر إلى الأسس الفسيولوجية والعصبية التي تعتمد عليها الأساليب المعرفية، فمن دراسات كل من بنفليد (١٩٦٩) Penfield وسبيرى (١٩٧٠) Speery توصلا إلى أن هناك فروقاً في المجالات الوظيفية لعمل القشرة المخية في النصفين الكرويين للدماغ، ففي نصف الكرة الأيسر توجد وظائف الكلام والتجريد والتفكير التحليلى، بينما النصف المقابل يختص بادراك الأشكال والعلاقات المكانية وادراك حركات الجسم والاستجابات غير اللفظية .(ص٧٦) .

وينتقد جيلفورد (١٩٨٠) Guilford عدم التحديد الذي تعاني منه الأساليب المعرفية، فهناك من يراها تحت مصطلح الضوابط المعرفية مثل بروفرمان (١٩٥٠) Broverman وسانتو ستفانو (١٩٦٩) Santostefano وواكتل (١٩٧٢)

Wachtel. أما جاردنر (١٩٥٣) Gardner فقد اطلق عليها اسم الاتجاهات المعرفية وأما فيرنون (١٩٧٣) Vernon فقد أطلق عليها مفهوم أنماط الشخصية. وتحدث ميسيك (١٩٧٦) Messek عما اسماه بالاستراتيجيات المعرفية وفي بحث نشر لجليفورد (١٩٨٠) Guilford نظر إلى الأساليب المعرفية كروفيل للقدرات العقلية، وكان في السابق يعتبرها اتجاهات معرفية، حتى استقر في النهاية مع ما يتسق في تصوره عن "بنية العقل"، باعتبار أن المعرفة احدى العمليات الخمسة الرئيسية في هذا التصور وهذه الوظائف ذات طبيعة اجرائية منفذة مرشدة . (ص٧١٥ :٧٣٥)

٢. مفهوم الأسلوب المعرفى :

هناك مجموعة من التعريفات للأسلوب المعرفي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- يعرفه هارفي (١٩٦١) Harvey بأنه "الطريقة التي يرشح ويجهز بها الفرد معلومات المثير الورادة من البيئة ". (ص ٢٠٥)
- وعرفه كاجان وموس وسيجل (١٩٦٧) Kagan & Moss & Sigel بأنه " أسلوب أداء ثابت يفضله الشخص في تنظيم ادراكه ومفاهيمه عن البيئة المحيطة به".(ص١٩)
- هذا ويرى سانتو ستيفانو (١٩٦٩) Santostefano أن الأساليب المعرفية تحدد وتنظم كمية المعلومات المتاحة للفرد. وأن الأسلوب المعرفي حالة وسيطة بين تأثير سمات الشخصية والدوافع على الأداء العقلى. (ص٧١٦)
- أما فيرنون (١٩٧٣) Vernon " فيرى أن الأسلوب المعرفى تكوين فرضى يتضمن في كثير من العمليات وهو مسئول عن الفروق الفردية في عدد متفرع من المتغيرات الادراكية والمعرفية بالشخصية " . (ص ١٢٥: ١٤٨)

- ويقول وتكن (١٩٧٧) Witkin " أن كلمة أسلوب تعنى بعدا ذا صفة خاصة أو طريقة مميزة تميز سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف، ولأن هذا الأسلوب يتضمن كلا من الأنشطة الادراكية والمعرفية فقد سمى بالأسلوب المعرفي". (ص٦٦١ : ٦٨٩)

- ويعرفه طلعت منصور (١٩٧٧) بأنه "العملية التى يقوم بها الفرد بتصنيف وتنظيم ادراكاته للبيئة، وللطريقة التى يستجيب بها لمثيراتها. وللنهج الذي يأخذه في السيطرة عليها، وتوجهها ".(ص٥٧ : ١٥٦)

- ويعرفه جولدشتين (١٩٧٨) Goldstein بأنه " تكوين فرضى تم تطويره لتفسير عملية التوسط بين المثيرات والاستجابات، وهو يشير إلى الطرق المميزة التى ينظم بها الأفراد البيئة، وعليه فان الأسلوب المعرفي يوضح العلاقة بين المثير والاستجابة ". (ص١٢٤)

- أما جليفورد (١٩٨٠) Guilford فينظر إلى الأسلوب المعرفي على أنه "الوظيفة التي توافق الفرد، والتي تحدد متى وأين وبأى طريقة يستخدم وظائفه العقلية " كما يعرفها كسمات تعبر عن الجوانب المزاجية في الشخصية كما يفضل تسمية الأساليب المعرفية بالأساليب العقلية والتى تحدد متى وأين وبأي طريقة تستخدم الوظائف العقلية لأن ذلك يتفق مع النموذج الذي وضعه لبنية العقل.

- وتعرفه نادية شريف (١٩٨٢) بأنه " الاختلافات الفردية في أساليب الادراك والتذكر والتخيل والتفكير، كما أنه يمثل الفروق الموجودة بين الأفراد في طريقتهم في الفهم والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات " .(٨٣ : ١١٠) .

- ويعرفه دينيس تشايلد (١٩٨٣) Dennis Child أنه " النمط المميز لادراك

الشخص وتفكيره كما يظهره في عملية حل المشكلات ". (ص٤١ : ٢٣٥) .

غير أن ميسيك (١٩٨٤) Messek يرى أن الأسلوب المعرفي هو "الطريقة الأكثر تفضيلاً لدى الفرد في تنظيم ما يدركه وما يراه ويتذكره ويفكر فيه، هذا بالإضافة إلى أنه يتعلق بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد وليس بمحتواه ". (ص٥٩ : ١٥٦) .

ويفرق ميسيك (١٩٨٤) Messek بين القدرة العقلية والأسلوب المعرفي، فالقدرة العقلية تعتمد على المحتوى المعرفي وقياسها يعتمد على الأداء الأقصى، بينما لا يهتم الأسلوب المعرفي بالمحتوى المعرفي ولكن يهتم بالطرق المميزة للأداء أي يهتم بشكل الأداء والقدرة العقلية احادية القطب ويتحدد وضع الفرد فيها بمستواه في هذا البعد، أما الأسلوب المعرفي فهو ثنائي القطب، ووضع الفرد في أي بعد يجعله متميزا فيه. كما أن القدرة العقلية متخصصة في مجال معين، بينما الأسلوب المعرفي لا يرتبط بمجال معين أو محتوى معين .

وفي قاموس علم النفس لجابر عبدالحميد جابر وعلاء كفافي (١٩٨٩) يعرف الأسلوب المعرفي بأنه أسلوب مميز تعالج به الأعمال المعرفية، ولقد أمكان تحديد عدة أبعاد على أساسها تختلف أساليب الأفراد المعرفية مثل : التسوية والاتضاح والاعتماد على المجال والاستقلال عنه، والتأمل والاندفاع.

وفي دراسة لانور الشرقاوي (١٩٨٥) يعرف الأساليب المعرفية على أنها "الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال الادراكي المعرفي، والمجالات المعرفية الأخرى كالتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم وتناول المعلومات، وكذلك في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية " .(ص٢١: ٨٩) .

وبالتالي فان تعريف الأسلوب المعرفي يفسر في ضوء العمليات التي تمارس في

الموقف السلوكى أكثر مما يفسر في ضوء محتوى النشاط ونوعه.

إلا أن هناك شبه اتفاق بين الباحثين والمهتمين بالأساليب المعرفية على أنها تكوينات نفسية عبر الشخصية لا تتحدد بجانب واحد من جوانبها، بل هى متضمنة في كثير من العمليات النفسية، كما أنها بقدر كبير في الفروق الفردية بين الأفراد بالنسبة لكثير من المتغيرات المعرفية الادراكية والوجدانية.

ومن التعريفات السابقة للأسلوب المعرفي، يرى الباحث الحالى أن الأساليب المعرفية ما هي إلا بارامترات(سمات)للشخصية بما فيها من جانب معرفي وجانب وجداني، وهذه البارامترات ثابتة نسبياً، كما أنها عامة وتحاول أن تستوعب الشخصية كلها.

وقد أخذ الباحث بتعريف هارفي (١٩٦١) Harvey المذكور في الفصل الأول لمناسبته مع المقاييس المستخدمة التي تقيس الأسلوب المعرفي المختار .

٣. الخصائص العامة للأساليب المعرفية :

يقدم برودي (١٩٧٣) Parody بعض الخصائص المميزة للأساليب المعرفية فيما يلي :-

١- لا يمكن اعتبار الفروق الفردية في الأساليب المعرفية فروقاً في العمليات الخاصة بالدافعية والجوانب الانفعالية والخصائص البيولوجية.

٢- تتصف هذه الأساليب بالعمومية بحيث تتجاوز محتوى معين ومحدد.

٣- تشبه السمات الشخصية في ثباتها واتساق سلوك الفرد فيها، وعدم تأثرها بالعوامل الموقفية.

ويرى ميشيل (١٩٧٣) Michael أن الأساليب المعرفية من الممكن أن

تعطى فكرة موجزة عن متغيرات الشخصية ككل، وكسمة ثابتة لفترة طويلة وعبر مختلف المواقف.

ويحدد وتكن وزملاؤه (١٩٧٧) Witkin خصائص هامة للأساليب المعرفية وهي :

١- تتعلق الأساليب المعرفية بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد في الموقف لا بمحتوى هذا النشاط مما يجعلها ترتبط بالفروق الفردية بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية مثل التفكير والادراك والتذكر وحل المشكلات وتكوين وتناول المعلومات، ولذلك فان تعريفها يرتبط بكيفية أداء النشاط المعرفي أكثر مما يرتبط بمستوى هذا النشاط أو موضوعه .

٢- أن الأساليب المعرفية ثابتة نسبياً لدى الأفراد، ولكن ليس معنى ذلك أنها غير قابلة للتغيير أو التعديل. فقد تتغير الأساليب المميزة لفرد ما ولكن ليس بسهولة وسرعة.

وقد كشفت نتائج الدراسة الطولية التي أجراها وتكن وزملاؤه (١٩٦٧) Witkin على مجموعة من الأفراد في السن من ٨ سنوات إلى ٢٤ سنة أنه خلال سنوات الشباب لا يتغير أداء الفرد كثيراً على وسائل قياس الأساليب المعرفية الادراكية، وبالتالي يتميز الأداء في هذه الفترة بالثبات النسبي. وهذا الثبات النسبي يساعد على التنبؤ بالأسلوب الذي يتبعه الفرد في المواقف التالية بدرجة عالية من الثقة مما يساعد في عمليات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي على المدى البعيد.

٣- تعتبر الأساليب المعرفية من الأبعاد المستعرضة والشاملة للشخصية مما يساعد على اعتبارها في ذاتها محددات الشخصية. حيث أنها تتخطى التمييز التقليدى

بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي في الشخصية فكثير من وسائل قياسها له قيمة في قياس الجوانب غير المعرفية وتحديد خواصها لدى الأفراد.

٤- يمكن قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية وغير لفظية، مما يساعد مساعدة كبيرة في تجنب كثير من المشكلات التي تنشأ عن اختلاف المستويات الثقافية للأفراد التي تتأثر بها اجراءات القياس التي تعتمد على اللغة بدرجة كبيرة.

٥- تتصل الأساليب المعرفية بخاصية الأحكام القيمية مما يجعلها من الأبعاد ثنائية القطب ويميزها عن الذكاء والقدرات العقلية، فمن المعروف أن الذكاء والقدرات العقلية، كلما كان ذلك أفضل أما بالنسبة للأساليب المعرفية فان كل قطب له قيمة مميزة في ضوء ظروف وشروط خاصة، وأن اتصاف الفرد بخصائص أي من القطبين ثابت إلى حد كبير، ومن ثم فان القدرات العقلية اتجاهية القيمة أما الأساليب المعرفية فهي تمييزية القيمة كذلك تشير القدرات العقلية إلى محتوى العمليات ومستوى المعرفة للسؤال عن ماذا وكم عدد ومانوع المعلومات التي عولجت وماهي العملية؟ بينما الأساليب المعرفية تشير إلى طريقة أو شكل المعرفة للسؤال عن كيف؟ فالقدرات العقلية كما يذكر مكينا (١٩٨٤) Mckenna تتعلق بالفاعلية أو مستوى الأداء، بينما الأساليب المعرفية تتعلق بشكل أو كيفية الأداء. وتختلف القدرات العقلية عن الأساليب المعرفية في طرق القياس، حيث تقاس القدرة فقط بعدد الإجابات الصحيحة أو الدقة في الأداء، بينما تقاس الأساليب المعرفية بطرق مختلفة مثل الدقة كما في اختبار الأشكال المتضمنة لقياس الاعتماد – الاستقلال عن المجال الادراكي، وبالدقة والكمون كما في اختيار مفاهاة الأشكال المألوفة لقياس

التأمل – الاندفاع.

٦- توجد فروق بين الأفراد في كل أسلوب معرفي.

وفي ضوء الفرض السابق لخصائص الأساليب المعرفية يتضح أنها من الأبعاد المستعرضة في الشخصية، وانها تتخطى حدود الفصل التقليدية بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي في الشخصية، كذلك يمكن أن يتصف الفرد بأكثر من أسلوب معرفي في آن واحد. كما أن كل أسلوب رغم تداخل أساليب متعددة مع بعضها يدرس بعدا مختلفا في الشخصية ويركز عليه.

٤ـ تصنيف الأساليب المعرفية :

كلما تعددت التصورات النظرية التي تعرضت لتعريف الأساليب المعرفية. تعددت التصورات التي تناولت تصنيف الأساليب المعرفية .

وفي ضوء التصورات المختلفة التي تناولت تصنيف الأساليب المعرفية يمكن تحديد أكثر هذه الأساليب استخداما على النحو التالي : (قاعود : ٣٠ ــ ٣٤) .

١- الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الادراكي :

يرتبط هذا الأسلوب بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل أي أنه يتناول قدرة الفرد على ادراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل، فالفرد الذي يتميز باعتماده على المجال في الادراك يخضع ادراكه للتنظيم الشامل الكلى للمجال، أما أجزاء المجال فان ادراكه لا يكون مبهما. في حين يدرك الفرد الذي يتميز بالاستقلال عن المجال الادراكي أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له.

٢- التبسيط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي :

يرتبط هذا البعد المعرفي بالفروق القائمة بين الأفراد في ميلهم لتفسير العالم المحيط بهم وخاصة في جانبه الاجتماعي، أما على أساس أبعاد متعددة أو على أساس أبعاد متميزة ومحددة، فالفرد الذي يتميز بالأسلوب المعرفي المعقد يتميز بانه أكثر قدرة على التعامل مع أبعاد الموقف الاجتماعى المتعددة. وأكثر قدرة على ادراك ما حوله بصورة أكثر تحليلية، كما أن لديه القدرة على القيام بعمليات التكامل لما يراه من حوله، أما الشخص الذي يتميز بالأسلوب المعرفي البسيط فيتعامل مع المحسوسات بدرجة أفضل مما يكون مع المجردات، كما أنه يكون أقل قدرة على ادراك ما حوله من مدركات بصورة تحليلية بل يغلب عليه الادراك الشمولي لهذه المدركات.

ويرى الباحث الحالى أن هذا البعد يتداخل كثيرا مع البعد الذي تتناوله الدراسة الحالية وهو بعد التركيب التكاملي. والذي أضافة ميسيك **Messek** في تصنيفه للأساليب المعرفية عام (١٩٧٦) على النحو التالي :

٣- المخاطرة في مقابل الحرص :

يرتبط هذا الأسلوب بمدى مخاطرة الفرد أو حرصه على اتخاذ القرارات وتقبل المواقف غير التقليدية وغير المألوفة، مما يجعل هذا الأسلوب من الأساليب التي ترتبط بدرجة كبيرة بعامل الثقة بالنفس. ويتميز الأفراد الذين يميلون إلى المخاطرة بانهم مغامرون، يقبلون مواجهة المواقف الجديدة ذات النتائج المتميزة غير المتوقعة، عكس الأفراد الذين يميلون إلى الحذر، فانهم لايقبلون بسهولة التعرض لمواقف تحتاج لروح المغامرة حتى لو كانت نتائجها مؤكدة.

٤- الاندفاع في مقابل التروى :

يرتبط هذا الأسلوب بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطر، فغالبها ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التأمل بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل اصدار الاستجابة.

٥- مدى اتساع المقولات أو الفئات :

يعرف هذا الأسلوب بأنه تفضيل الأفراد للأشياء الشاملة العريضة واستبعادهم للأشياء الضيقة عند تحديد مدى الفئات.

٦- التسوية في مقابل الابراز :

يعرف هذا البعد على أنه الفروق بين الأفراد في كيفية استيعاب المثيرات المتتابعة في الذاكرة، ومدى ادراك الفرد لتمايز مثيرات المجال المعرفي، ودمجها مع مايوجد في الذاكرة من معلومات للابقاء عليها منفصلة. فالأفراد الذين يميلون إلى التسوية عادة ما يصعب عليهم استدعاء ماهو مختزن بالذاكرة بصورة دقيقة، حيث يصعب عليهم تحديد الاختلافات الموجودة بين المعلومات المختزنة بدقة، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى الشحذ أو الابراز بأنهم يكونون أقل عرضة للتشتت، ويسهل عليهم ابراز الفروق الموجودة بين المعلومات المختزنة بالذاكرة.

٧- أسلوب التصور الذهني للمفهوم (تحليلى - غير تحليلى) :

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في تكوين مدركاتهم على العلاقة

الوظيفية الموجودة بين المثيرات، فبعض الأفراد يميلون إلى تكوين مدركاقم عن طريق تحليل الخصائص الوظيفية الظاهرية للمثيرات والتعامل معها على أساس خصائصها الظاهرية بينما يعتمد افراد آخرون في تكوين مدركاقم على قدرقم في استنباط مستويات للعلاقات بين المثيرات المختلفة .

٨- تحمل الغموض أو الخبرات غير الواقعية :

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في تقبل ما يحيط بهم من متناقضات وما يتعرضون له من موضوعات أو أفكار أو احداث غامضة غير واقعية وغير مألوفة، حيث يستطيع بعض الأفراد تقبل ماهو غير مألوف وشائع، كما أنهم يستطيعون التعامل مع الأفكار غير الواقعية أو الغريبة عنهم. في حين لا يستطيع البعض الآخر تقبل ماهو جديد أو غريب ويفضلون في تعاملهم على ماهو مألوف وواقعي.

٩- التمايز التصوري :

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في تصنيف أبعاد التشابه والاختلاف المدركة للمثيرات التي يتعرضون لها. كما يرتبط هذا الاسلوب بالطريقة التي يتبعها الفرد في تكوينه للمدركات أو المفاهيم، حيث يعتمد بعض الأفراد في تكوين المدركات على العلاقة الوظيفية بين المثيرات، بينما يعتمد البعض الآخر في تكوين المدركات على تحليل الخصائص الوصفية الظاهرية للمثيرات والتعامل معها. وهناك مجموعة ثالثة من الأفراد يعتمدون في تكوين المدركات على قدرقم على استنباط مستويات العلاقات بين المثيرات التي يتعرضون لها.

١٠- التفكير التقاربي في مقابل التفكير التباعدي :

يمثل هذا الأسلوب درجة اعتماد الفرد النسبية على التفكير التقاربي والتي تشير إلى النهايات المنطقية الصحيحة أو النتائج الحسنة، في مقابل التفكير التباعدي والذي يشير إلى انتاج معلومات معقدة ومتنوعة دون أن يكون هناك اتفاق مسبق على محكات الصواب والخطأ .

١١- تفضيل الشكل الحي :

ويشير هذا الأسلوب إلى مايكونه الأفراد معتمدين نسبياً على الأشكال الحسية المختلفة المناسبة للخبرات الخارجية، وتتمثل الأنماط الحسية في تفاعلها مع البيئة فيما يلي:-

أ. النمط الحسى العضلى : وهو ما يؤدي إلى ما يسمى بالتفكير الطبيعي أو الآلي.

ب. النمط الحسى المرئى : وهو ما يؤدي إلى ما يسمى بالتفكير العددى أو الملموس.

ج. النمط الحسى السمعى : وهو ما يؤدي إلى التفكير اللفظي.

١٢- البأورة في مقابل الفحص :

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في سعة وتركيز الانتباه، حيث يتميز بعض الأفراد بالتركيز على عدد محدود من عناصر المجال، في حين يتميز البعض الآخر بالفحص الواسع لعدد كبيرة من عناصر المجال، بحيث يستوعب انتباههم قدرا هائلا من المثيرات المحيطة بهم أو التي يتعرضون لها.

١٣- الشمول في مقابل الاستبعاد :

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في الميل إلى تصنيف المثيرات ومواقف

الحياة التي يتعرضون لها. فبعض الأفراد يصنفون المثيرات والمواقف بطريقة أكثر شمولية كما أنهم يكونون أكثر قدرة على التعامل مع المثيرات المتعددة. بينما يميل البعض الآخر إلى تصنيف هذه المثيرات بصورة تتميز بالضيق وقصر النظر، كما أنهم لا يتحملون المواقف غير الواضحة التي تتميز بتعدد المثيرات .

١٤- الآلية القوية في مقابل الآلية الضعيفة :

يشير هذا الأسلوب إلى قدرة الفرد المسببة على أداء أعمال أو مهام تكرارية بسيطة بالمقارنة لما هو متوقع منه بالرجوع إلى المستوى العام للقدرة.

١٥- أسلوب تشكيل المجال :

يشير هذا الأسلوب إلى نوعين مستقلين من دوافع الإدراك المتعددة، احدهما عنصر الشكل، ويشتمل على تشكيل مميز للخلفية العامة، والآخر شكل التشكيل، ويشتمل على أشكال عريضة للخلفية العامة عن الشيء المدرك.

١٦- السيادة التصورية في مقابل السيادة الادراكية – الحركية :

يشير هذا الأسلوب إلى أن الأفراد الذين يتصفون بالتصورية في المهام الصعبة أو الجديدة يظهرون سلوكاً نظرياً تصورياً، كما يظهرون عدم كفاية نسبية في السلوك الادراكي الحركي، في حين يظهر الأفراد الذين يتصفون بالادراكية الحركية العكس.

١٧- أسلوب التقسيم :

يشير هذا الأسلوب إلى طريقة الفرد في تناول واعتناق المعتقدات والأفكار، وينقسم الأفراد من خلال هذا التقسيم إلى أفراد يتناولون هذه الأفكار بعقلية ونظام متفتح، وآخرين يتناولونها بعقلية ونظام مغلق.

١٨- أسلوب التركيب التكاملي : (عياني ــ تجريدي)

يشير هذا الأسلوب إلى قدرة الفرد على تحويل ودمج العلاقات والمعلومات المقدمة إليه بصورة مركبة ومعقدة .

١٩- الضبط المرن في مقابل الضبط الجامد :

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد ومدى تأثرهم بمشتتات الانتباه وبالتداخلات والمتناقضات المعرفية في المواقف التي يتعرضون لها. فبعض الأفراد تكون لديهم القدرة على الانتباه إلى الضمائر بالموقف بشكل مباشر ما يمكنهم من استبعاد المشتتات الموجودة وإبطال تأثيرها على الاستجابة في حين لا يستطيع البعض الآخر ادراك هذه المشتتات بدرجة كبيرة مما يجعل انتباههم تتأثر بالتفاعل الموجود بين المثيرات.

٥. أسلوب التركيب التكاملى (عيانى - تجريدى) :

ظهر هذا الأسلوب في كتابات هارفي وهنت وسكرودر (١٩٦١) Harfey & Hunt & Schroder في كتابهم الشهير عن " النظم التصورية وتنظيم الشخصية " (ص ٢٤٤ : ٢٧١) وتناولوا فيه الأفراد على أنهم مكونون ومتناولون للمعلومات، وقد تم تطوير هذا المفهوم الخاص بتجهيز المعلومات بواسطة سكرودر ودريفر وستروفيرت Schroder & Driver & Stroffert(١٩٦٧) في مؤلفاتهم عن تجهيز المعلومات لدى الانسان حيث اهتموا بدراسة المتغيرات البنيوية التي تؤثر في تناول المعلومات وذلك بهدف فهم نمو وتطور بعض متغيرات الشخصية .(قاعود :٤٦)

إلا أن مفهوم التعقد التكاملى أو التركيب التكاملى جرى اشتقاقه من مفاهيم التكامل

الهرمى كما ساقها ليفين والتى تشير إلى درجة الوحدة التنظيمية للفرد والتى تتباين وتتكامل مع مراحل العمر.

ويقوم الباحثون من هذا المنظور بتوزيع الأفراد على متصل، أحد طرفيه يتمثل في الجانب العيانى (الميل إلى المحسوسات) وطرفه الأخر هو التجريد (الميل إلى التجريدات) وهما طرفا الأسلوب المعرفي (التركيب التكاملي)، حيث يشيران إلى مدى التمايز والتكامل لدى الفرد في التعامل مع المستلزمات المقدمه إليه. فالشخص السياسي هو ذلك الفرد الذي يبدو أقل قدرة علىتحديد المثيرات المجردة ، ومن ثم أقل قدرة على تحليل عناصر الموقف والمقارنة بين الأشياء، أما الشخص التجريدي ، فهو ذلك الشخص الذي يبدو أكثر قدرة على تحديد أبعاد المواقف ، ويتسم بقدر أكبر على التمايز يتمثل في استخدامه للعناصر المشتركة بين هذه الأبعاد والوصول إلى تصميم معين .

ومن هنا فقد أطلق على هذا الأسلوب (العياني – التجريدي)

ولقد تمخضت كتابات هارفي وزملائه بخصوص نظرية النظم التصورية عن بعد يعرف بأسلوب التعقد التكاملي حيث ترى هذه النظرية أن الأفراد عند تعاملهم مع المعلومات يقومون بنوعين من النشاط هما التمايز والتكامل .

ويشير التمايز إلى قدرة الأفراد على اكتشاف وتعيين المثيرات عن طريق أبعاد المعلومات المقدمة إليهم ، وكذلك يشير إلى قدرتهم على تحليل المكونات والمفاهيم . أما التكامل فيشير إلى قدرة الأفراد على الانتفاع بتوظيف واستخدام البرامج والقواعد المركبة بهدف اجراء نوع من الاتحاد والنسج بين كل أبعاد المعلومات المقدمة اليوم ، وترجع فكرة مفهوم التمايز والتكامل إلى عهد أرسطو حيث ظهرت في

مناقشاته عن النسبية والسببية ، وأعيد استخدامها في العصور الوسطى، وظهرت بصورة أقوى في نظرية التطور لداروين ، وامتد ظهورها عند كثير من علماء الجيولوجيا والبيولوجي والعلوم الاجتماعية . (ص٤٩) .

إلى أن جاء سبنسر (١٩٧٨م) Spencer وتناول مفهومي البقاء والوظيفية واللذان يجمعان بين منظومتي البيئة وخصائص الفرد، وأشار إلى أنه مع تطور المملكة الحيوانية ونمو الطفل فإنه يحدث نوع من التمايز في نظام هرمي من القدرات الأكثر تخصصاً إلى القدرات الأكثر عمومية ، ويظهر التماير بين الأفراد في تجهيزاتهم المعرفية من البسيط إلى المركب ، أي من التمايز المنخفض (العيانية) إلى التكامل المرتفع (التجريد) في تناول وتركيب أبعاد المعلومات المقدمة إليهم، ومن ثم يمكن القول أن التمايز والتكامل بين المعلومات والأنشطة النفسية والعيانية في مقابل التجريد نواتج لهذه العمليات، أي بما يمثل علاقة سببية .(ص٢٣) .

وتعتبر نظرية النظم التصورية : من النظريات الأولى في الشخصية والتي تتعلق أساساً بالأشخاص البالغين ، وهي من النظريات التي تطورت مثل النظرية البنائية للشخصية عند كيللي (١٩٥٥)Killy . حيث يرى كيللي أن الفرد يمكنه أن يتحكم في سلوكه من خلال معرفة الأسباب المنطقية للعلاقات الموجودة بين الأفكار الجديدة والتي تجعله يسلك سلوكاً معيناً . كذلك فإن النظريات المعرفية توضح العمليات التنظيمية التي يتبعها الفرد للعديد من إدراكاته ، وهذه العمليات تسمح للمتعلم أن يدرك علاقات جديدة، وأن يحل بها بعض المشكلات وأن يربط بين الأفكار الأساسية في المجال التصوري . وبالتالي تعتبر نظرية كيللي في الشخصية أساساً لتفسير أفعال الإنسان . (ص٤٢ : ٥٤) .

ونظرية النظم التصورية مثلها مثل نظرية كيللي في الشخصية، تحاول أن تحدد العملية التي بواسطتها يستطيع الفرد من أن يطور معنى ما يلاحظه وما تعطيه البيئة من حوله . كما تشير هذه النظرية إلى أن وظيفة المعرفة عند الأفراد هي تغيير وتعديل نمط التفكير أوالتصور بطريقة منظمة وبالتالي فإن أهم ما تدعو إليه نظرية النظم التصورية هو التركيب البنائي عند الأفراد عندما يفكرون أو يدركون أو يحلون المشكلات أو يتصورون ، وأيضاً تأثير هذه البنية الأساسية في طريقة استجابة الفرد في بيئته. فهذه النظرية تصف إلى حد كبير الأنماط التصورية عند الأفراد الذين يختلفون في مستويات تصورهم تبعاً لتعقيد كل مستوى أو تبعاً لاختلاف الأفراد في شكل الأحداث المتوقعة.

وتلعب المفاهيم دوراً هاماً في نظرية النظم التصورية إذ أنها تخدم العمليات المعرفية التي تنظم الأفكار عند الأفراد بصورة تكاملية تجريدية أو بصورة بسيطة عيانية.

وتشبه نظرية النظم التصورية إلى حد كبير نظرية المخططات المعرفية التي تحدد وتعرف الطريقة التي بها يطور الفرد من معاني ملاحظاته الشخصية وتداخلها على البيئة ككل . وبالتالي فإن الفرد يمكن أن يوظف قدراته المعرفية في إحداث تغيير منظم فعندما يفكر الفرد، يستعد عقله في تنظيم الأشياء تبعاً لما يتلاءم مع أهدافه الخاصة ، ولذلك فإن عملية التفكير نفسها ما هي إلا حدوث تركيب وتكامل لمعاني هذه الأهداف كما نظمها الفرد بنفسه .

فأهم ما يوجد في نظرية النظم التصورية هو التركيب البنيوي بين المثيرات المدخلة والمخرج السلوكي ، وبالتالي فإن نظرية النظم التصورية تشرح بشكل واضح الأنماط المختلفة للوظيفة التصورية التي تظهر بوضوح عند الفرد في مستويات مختلفة من التعقد

التصوري ، هذا وتعبر قدرة الفرد على إجراء التمايز والتكامل لأبعاد المعلومات المقدمة إليه عن حالة وسيطة بين المثير المدخل ، والمخرج السلوكي الناجم عنها ، ويتم التعامل مع المثيرات المدخلة بواسطة ما يسمى بالبنية الوسيطة التي توضح كيف يحدث الأفراد عمليتي التمايز والتكامل كعمليتين وسيطتين لإنتاج المخرج السلوكي النهائي.

وسوف يفرد الباحث الحالي هاتين العمليتين بشيء من التفصيل :

أولاً : عملية التمايز **Differentiation** :

تعرف عملية التمايز بأنها عملية التفاضل والتمييز بين التفاصيل والدقائق، والاتساع التدريجي في خبرة الفرد، أي أنها عملية إدراك وجمع التفاصيل ومعرفة العلاقات التي تؤدي إلى إيضاح المعنى وزيادة القدرة على التمييز بين الفروق الدقيقة والتفاصيل المختلفة المتعلقة بالقوى المتفاعلة في الموقف، سواء كان هذا الموقف خاصاً باكتساب خبرات معرفية ، أو مهارة أو نمو نضوج انفعالي واجتماعي .

وفيما يلي مثالان لتوضيح ذلك :

أ- إذا أعطيت مجموعة من الكلمات لمجموعة من الأطفال - في مقياس بينيه للذكاء - وطلبت إليهم ذكر معانيها أو تعريفها ، وقد روعي في تصحيح هذا الاختبار فكرة التفاضل في النمو العقلي، بمعنى ازدياد القدرة على معرفة التفاصيل وإيضاح المعنى كلما تقدم الطفل في العمر، فمثلاً لو عرف الطفل في سنة الرابعة (المقعد) بأنه الشيء الذي نجلس عليه ، كانت إجابته صحيحة ولكن عندما يكبر في العمر لا نقبل مثل هذه الإجابة وإنما يتعدى الطفل إلى تعريف أرقى من مجرد الاستقبال فقط ، فيقول مثلاً أن المقعد قطعة من الأثاث له قاعدة وظهر وأرجل، أي أنه أدرك شيئاً عن التفاصيل وأتضح المعنى له .(ص٣٥٠) .

ب- إذا جاء سائح إلى بلد أجنبي وهدفه مشاهدة معالم المدينة الهامة فانه يسعى إلى معرفة الشوارع الموصلة إلى تلك المعالم دون أن يسرف في معرفة الفروق الفنية الدقيقة بين الأبنية أو معرفة الغرض من انشائها أو اسماء اصحابها، لأن هذه التفاصيل لن تفيده في الوصول إلى هدفه. فقيمتها الوظيفية في حياته في المدينة كسائح ضعيفة.(ص٣٥٣) .

هذا ويقوم الفرد كل يوم بتجهيز معلومات معقدة أكثر بكثير من التمييز بين بعض الأشياء البسيطة كالتمييز بين الأشياء الملونة أو بين درجة نقاء صوت موسيقى وفيما يلى مثالان لتوضيح ذلك .

أ- عند معظم الأفراد العاديين يكون للون أبعاد ثلاثة متمثلة في درجة اللون والسطوع والتشبع، وعندما يطلب منهم أن يحكموا على تطابق وتشابه اشياء مختلفة الألوان، فانهم يضعون في الاعتبار هذه الأبعاد الثلاثة للحكم على هذه الأشياء. وبالنسبة للأفراد المصابين بعمى الألوان فان بعد درجة الألوان يصدر وفقاً للبعدين الآخرين وهما السطوع والتشبع.(ص٧) .

ب- للصوت النقى بعدان هما نغمة الصوت (وهى تتحدد الموجات التي يصدرها: ارتفاع وانخفاض الصوت) وحدة الصوت (وتعنى الصوت الضخم المرتفع في مقابل الصوت الرفيع المنخفض) والشخص العادى يستطيع أن يميز بين هذين البعدين.(ص٥١) .

وبقدر ما يكون هذا التمايز أو التفاضل للأشياء المختلفة، تختلف وتتباين الناس فعلى سبيل المثال ، ما هي الأبعاد التي يجب أن تستخدم فيها تجهيز المعلومات عن الكلاب؟ سوف يقول شخص ما أن الكلاب يختلفون في الحجم واللون والطول والذكاء

ومقاومة الأمراض وأصل المنشأ وطول العمر. فكلما استخدم الفرد أبعاد المثير استخداما واعيا ومدربا وكان ذا ألفة بها وباستخدامها، كان أكثر قدرة على إجراء التمايز.

ثانياً : عملية التكامل :

ويقصد بعملية التكامل القدرة على جمع التفاصيل والأبعاد والفروق في وحدات جديدة متكاملة ذات معنى لخدمة هدف أو غرض ما. فمن كان قادراً على جمع التفاصيل في موضوع أو ناحية وعلى ادراك الفروق والتمييز بين دقائق الموقف وما به من علاقات فهو قادر دون شك على أن يجمع بين بعض هذه التفاصيل السابقة أو كلها في وحدات جديدة متكاملة. ففي مثال الطفل والمقعد. يتعدى تعريف الطفل للمقعد على أنه مجرد تمييز بين المقعد كمقعد وبين صندوق من الخشب يمكن أن يجلس عليه، إلى عملية تتضمن فهم ومعرفة الأشياء والمعدات التي دخلت في صناعة المقعد من خشب ومسامير وسلك وقماش وغيره، وتجمعت بطريقة خاصة لتكون مقعداً.

ويقصد بالتكامل القدرة على إجراء دمج لإبعاد المعلومات المختلفة والبيئة المحيطة بها ، أي أنه الكيفية أو الصورة التي يتم بها إجراء تركيب للأبعاد التي يجرى عليها التمايز. إلا أن التكامل لا يمكن أن يتم إلا بتطبيق الفرد للقواعد والبرامج والمخططات في صورة علاقات وظيفية مما يزيد من طاقة وجهد التركيب والتعقد والتكامل لابعاد المعلومات، ويختلف الأفراد في مستويات التركيب والتعقيد التكاملي مما يؤدي إلى اختلاف وتقدير أوزان أبعاد المعلومات عندهم. وبالتالي يختلفون في طريقة اتحاد و تركيب ودمج المعلومات المقدمة إليهم أو التي يتعاملون معها، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى اختلاف أبعادهم والقواعد والمخططات التي يستخدمونها.(ص٣٢) .

ويعرف هارفي وهنت و سكرودر (١٩٦١) **Harfey & Hunt & Schroder**

النظام التصوري بأنه "طرق الفرد وتعريفاته عن واقعه الذي يعيش فيه، والذي يتطلب بالتالي تركيب وتنظيم المفاهيم لديه والتي يعالجها لإنتاج خصائص تصورية أكثر وظيفياً والفرد من هذا المنطلق هو الذي ينظم هذه المفاهيم بنفسه ويحدد علاقتها ببعض داخل الإطار العام لها " . (ص ٦) .

ويقول جينسبرج (١٩٦٩) Ginsburg (عند قاعود) " أن هناك بعدا نفسيا أكثر استخداما لهذه النظرية وهو بعد (العيانية – التجريد) الذي يشير إلى قدرة الفرد على تمايز وتكامل الأبعاد الخاصة بالمعلومات المقدمة إليه " (ص٣٣).

وترى رمزية الغريب (١٩٧٤) " أن التغيير في التكوين المعرفي للفرد لايحدث نتيجة اكتساب المعارف المختلفة في صورة تمايز فقط بل لابد أن يحدث أيضاً في صورة تكامل، أي أنه يتم هذا التغيير عن طريق جمع العلاقات أو أطراف العلاقات المختلفة في الموقف المشكل والاستعانة بالخبرة السابقة في تكوين تنظيم جديد يعمل في وحدة متكاملة نحو الهدف حتى يتحقق. كذلك توجد بعض القوى التى تؤثر على عمليتى التمايز والتكامل وهذه القوى يمكن تقسيمها إلى نوعين :–

أ– قوى ناتجة من طبيعة تركيب الموقف التعليمي وتنظيم ما به من علاقات.

ب– قوى دافعة عند الفرد مثل الدوافع والحاجات والميول والاتجاهات .(ص ٧٣).

هذا ويمكن تفسير بعد التركيب التكاملي (العيانية – التجريد) في ضوء التقسيم الآتي :

أ– نظام الاعتماد :

ترى باتريسيا (١٩٧٠) Batrisia " أن معظم أنماط العيانية تتدرج تحت نظام الاعتماد، الذي يمثل الأفراد ذوى القدرة الضعيفة على اجراء التمايز، وذلك لأنهم يرون العالم الخارجي من خلال أبعاد قليلة، كما أن قدرتهم على توحيد أو تجميع

وتركيب ودمج هذه الأبعاد بسيطة، ومن ثم فأهم يميلون إلى الافراط في التعميم، وهم يتجنبون الغموض ويقللون إلى حد كبير من الصراع، وبالتالى فأهم ينهارون أمام الضغوط العالية التى يتعرضون لها، ودورهم في الحياة ضعيف ومن ثم فاعتمادهم على السلطة بصورها المختلفة كبير " ص ٥٣٠ــ ٥٣١.

ويضيف تكمان (١٩٦٦) **Tocman** " أن استخدام الأفراد العيانيين لبدائل حلول المشكلات ضعيف وأهم يتميزون بالصراحة والتفكير المحدود " (ص٣٦٩ ــ ٣٧٢).

ب- نظام الخلقة :

ويرى مينتون (١٩٨٠) **Meneton** " أن هذا النظام هو انبثاق المخططات البديلة لتنظيم الأبعاد التى يتعامل معها الفرد، وعند هذا المستوى من التوظيف يكون الفرد قادرا على تعميم الفروق التى يدركها في المواقف التي تقدم إليه أو يتعامل معها، ويرتبط هذا النظام بدحض الأشياء المطلقة والثوابت، هذا بالإضافة إلى انكار القواعد والضوابط" .(ص ١٧٥) .

ويذكر تكمان (١٩٦٦) **Tocman** " في هذا الصدد أن القواعد والمخططات البديلة لتصنيف المثيرات في هذا النظام ما تزال بسيطة نسبياً ولكن هناك استخدام لبعض بدائل الحلول أكثر من النظام الأول " . (ص ٣٧٠ــ ٣٧٢).

جـــ- نظام الاستقلال :

في هذا النظام يكون مستوى توظيف الأبعاد متمايزا ومتكاملاً، ويصبح أكثر تعقيداً وتركيباً، وتصبح أيضاً قرارات الفرد أكثر تركيباً وتعقداً، وتصدر قراراته على أساس المقارنة بين عناصر المواقف التى يتعامل معها، وفي هذا النظام يطبق الفرد الاتجاه (الأمبيريقى) (هو الاتجاه التجريبي الذي يعتمد على الملاحظة والمشاهدة والاستنتاج) في التوجه نحو البيئة ومن ثم تتطور وتنمو كثيرا من مفاهيمه وتأخذ اتجاه الاستقلال،

ويكون سلوكه هو سلوك المكتشف، أي يتميز سلوكه بالاكتشافية .

د- نظام الاعتماد المتبادل :

توجد في هذا النظام معظم مستويات التجريد للوظائف والمهام والأعمال، وفي هذا النظام يكون الفرد قد وصل إلى الحد الذي تنمو به مخططاته مما يمكنه من اجراء مقارنات وموازنات بين البدائل، وبذلك يكون الفرد قادراً على تجهيز و تركيب أكبر قدر من المعلومات، كما أنه في هذا النظام يكون على درجة عالية من التحمل والتسامح أمام الضغوط، هذا بالإضافة إلى قدرته على تحمل الغموض .

هذا ويمكن تلخيص أهم ما يميز الأفراد التجريديين كما عبر عنها هارفي Harvey (١٩٦٧م) فيما يلي :

١- لديهم القدرة على إجراء التمايز والتكامل.

٢- يلجأون عند اصدارهم للأحكام إلى المقارنة بين عناصر المواقف المختلفة.

٣- تكون قرارهم أكثر تركيباً وتعقداً.

٤- لا يلجأون إلى التعميم إلا في ضوء معلومات كافية.

٥- يمكنهم تحمل الغموض والتسامح بدرجة كبيرة أمام الضغوط العالية التي يتعرضون لها من الآخرين.

٦- لا ينهارون أمام الضغوط العالية.

٧- لديهم القدرة على رؤية بدائل حلول المشكلات.

٨- يتميزون بالاكتشافية والمفاهيم لديهم أكثر نضجاً.

٩- لهم دور هام في الحياة ويفكرون بطريقة منطقية . (ص ٢٠٥)

وأيضاً يمكن تلخيص أهم ما يميز الشخص العياني كما عبر عنه كل من هارفي

وهنت وسكرودر (١٩٦١م) Harfey & Hunt & Schroder فيما يلي : في النواحى الآتية :

١- قدرته غير متكاملة على إجراء التمايز للقواعد والعلاقات والمعلومات المقدمة إليه.

٢- نظرته للبيئة مزدوجة (ثنائية)، فيتسرع في إصدار الأحكام وإبداء الآراء إلى الأطراف أو طرفي النقيض.

٣- يعتمد على السلطة أو القوة ويثق فيها.

٤- لا يتحمل الغموض، وغير متسامح مع أو نحو الآخرين.

٥- أكثر تصلبا، وحساسيته ضعيفة لا لمعاني البيئة المحيرة التي يصعب تمييزها أو فهمها.

٦- يتسرع إلى التعميم من معلومات غير كاملة.

٧- غير يقيني ومتشكك فيما حوله.

٨- ينهار أمام الضغوط العالية التي يتعرض لها.

٩- مفهومه عن ذاته منخفض.

١٠- غير قادر على رؤية بدائل حلول المشكلات. (ص ١٤٠ ـــ ١٤١) .

٦. قياس أسلوب التركيب التكاملى :

لقد استخدمت عدة إجراءات لقياس هذا الأسلوب المعرفي، وفيما يلى يورد الباحث الحالى أكثر المقاييس والاختبارات استخداما في قياس التركيب التكاملي وهي:-

١- اختبار تكملة الفقرة :

قام هنت وزملاؤه (١٩٧٨م) Hunt بإعداد اختبار تكملة الفقرة، وهو

اختبار شبه إسقاطي، حيث أن استجابات التكميل هي بمثابة عينات من التفكير تساعد على تقدير كيف يفكر الشخص. وتتطلب طريقة تقدير الدرجات من الفاحص اصدار حكم (إكلينيكي) (وهو حكم إسقاطي أو شبه إسقاطي) مبنى على الدراسة والخبرة. وهذا الاختبار مكون من ست عبارات، والمطلوب من المفحوص أن يكتب ثلاث جمل على الأقل حول كل عبارة من العبارات الست. ولكل عبارة ثلاث دقائق لصغار السن (من ٦-١٣ سنة) ودقيقتان للأشخاص البالغين. وتعطى الدرجة من (صفر-٣) على كل عبارة من عبارات الأختبار، ثم يؤخذ متوسط أعلى ثلاث درجات لتقدير الدرجة الكلية، وبالتالي يصنف المفحوص على متصل (العياني - التجريدي). (ص ١ــ ١٠٥)

٢- اختبار هذا ما أعتقد فيه :

قام بوضع الاختبار هارفي (١٩٦٤م) Harvey وفيه يطلب من المفحوص أن يوضح اعتقاداته وآرائه حول بعض القضايا الشخصية والاجتماعية، وذلك بكتابة جملتين أو ثلاث جمل عما يعتقد فيه بشأن هذه القضايا التي تقدم له مكتوبة، ويترك للمفحوص وراء كل قضية بعض النقاط الخالية يوضع فيها اعتقاداته وآرائه عنها، ويتكون هذا الاختبار من عشر قضايا ومن أمثلتها :

أ- اعتقد عن الصداقة ....

ب- اعتقد عن نفسي ....

جـ- اعتقد عن الناس ....

د- اعتقد عن الزواج ....

هـ- اعتقد عن الدين ....

والزمن المحدد للإجابة على كل عبارة دقيقتين، ويتطلب إعطاء الدرجة على

الاختبار أن يكون المختبر على علم بنظرية أسلوب التركيب التكاملي، وتعطى الدرجة للمفحوص على مدى ثباته وجموده في التعامل مع أبعاد المعلومات في مقابل تجريده لها. ويقوم المختبر بعد قراءة استجابات المفحوصين بتصنيفهم وفقا للأنظمة الأربعة المكونة للبنية الوسيطة لعمليتي التمايز والتكامل، مما يوفر إمكانية الحصول على تصنيف أدق وأفضل لمتصل أسلوب التركيب التكاملي . (ص ٢٠٨ ــ ٢٢١)

٣- اختبار تكوين الانطباع :

قام ستيننجر (١٩٧٦م) Stenenger بإعداد هذا الاختبار وذلك لقياس قدرة الفرد على دمج وتكامل الأفكار والعلاقات، ويقوم الأختبار على أساس نظرى مؤداه أن الأفراد المتساوين في المستوى المرتفع من القدرة التمايزية قد يختلفون في استخداماهم واستعمالاهم لقواعد ومخططات أبعاد المعلومات التي يتناولونها. كما وجد ستيننجر أن المفحوصين يختلفون في الطرق التى يستخدمونها في تكوين انطباعاهم، حيث يستطيع الفرد منهم تكوين انطباعات متكاملة، والبعض الآخر لايستطيعون ذلك، وقد يكونون انطباعات غير متعلقة بالصفات المقدمة إليهم ويشتمل هذا الاختبار على (١٨) صفة تتعلق بشخص معين، ويطلب من المفحوص تكوين انطباعه عن هذا الشخص في ضوء هذه الصفات، ومن أمثلة هذه الصفات مايلي :- (ص ٤٥ــ٥١)

أ- المرح.

ب- المتدين.

جـ- الماهر.

د- الصبور.

هـ- ذو المكانة الاقتصادية والاجتماعية.

هذا وتتدرج وسيلة الحكم على الصفات الثماني عشرة من أقل من المتوسط ويحصل على الدرجة (واحد)، وفوق المتوسط ويحصل على الدرجة (خمسة)، والمتوسط ويحصل على الدرجة (ثلاثة).

٤- المقياس المتعدد الأبعاد :

أعد هذا المقياس كل من هارفي وهوفميستر (١٩٧١م) Harvey & Hofmester تحت مسمى اختبار النظم التصورية (الصورة ٧١) الذي يقيس أسلوب التركيب التكاملي (العياني – التجريدي) على أساس نظرية النظم التصورية التي ظهرت في كتابات هارفي وزملاؤه (١٩٦١) في كتابهم الشهير عن النظم التصورية وتنظيم الشخصية ويتكون الاختبار من (٤٨) فقرة، تقيس ستة أبعاد دافعية هي :-

أ- بعد الضبط القدرى الالهى .

ب- بعد الحاجة إلى التنظيم وتكوين بناءها .

جـ- بعد الحاجة للآخرين .

د- بعد التشاؤم العام .

هـ - بعد الحاجة إلى مساعدة الآخرين .

و - بعد العدوان المتبادل . (ص١٥٢-١٥٦) .

ثانياً : الدراسات السابقة

١ . مقدمة :

من الدراسة المسحية التي تم إجراءها على مستوى المؤسسات التعليمية الأكاديمية في المملكة وجد الباحث أن رسوم المراهقين لن تحظ بجل اهتمام أهل البحث فيها على المستوى التربوي والنفسي والفني ، بينما هذه الدراسات قد حظيت ببعض الأهتمام على المستوى العربي خاصة ما أجرى على المراهقين في البلاد المحيطة مثل مصر وقطر والكويت ، أما الدراسات العالمية فقد تنوعت على كل المستويات مع تنوع أساليب البحث وأدواته ومناهجه وموضوعاته ، وسوف يعرض الباحث بعضاً من هذه الدراسات التي تساير أهداف البحث من حيث طبيعة العوامل والمتغيرات المستهدفة من حيث طبيعة المنهج والأدوات المستخدمة على المستوى الأمبيرقي والتجريبي (والسيكومتري) (وهي حساب صدق وثبات الأداة أو المقياس) للبحث لكل من المقاييس والأساليب الإحصائية في ضوء ما استطاع الحصول عليه من دراسات وبحوث .

٢ . دراسات ذات ارتباط مباشر :

أ. دراسة عبد الهادي الحسيني محمود (١٩٨٩) بعنوان :

" الأسس النفسية لظاهرة الثبوت في رسوم الأطفال وطرق توجيهها في التربية الفنية "

وتهدف الدراسة إلى التأكد من وجود ظاهرة في رسوم الأطفال من سن ١٢ إلى ١٥ سنة للتحقق من الجوانب النفسية والاجتماعية المرتبطة بالثبوت في رسوم الأطفال وهي : الذكاء – التحصيل الدراسي – الحالة – الاجتماعية والاقتصادية .

كما تهدف إلى معالجة ظاهرة الثبوت تجريبياً ، وذلك بزيادة المدركات الحسية خلال الموقف التعليمي الخصب بمصاحبة المثيرات والوسائل التعليمية .

ولقد كانت عينة الدراسة على (٤٠) تلميذه في مدرسة حدائق القبة الإعدادية للبنات . وأجرى الباحث دراسته على موضوعات الرسم وتشمل " الأشخاص ، السماء ، الحيوانات ، الأشجار ، المباني ، عرائس المولد " .

ولقد حددت المدة لكل موضوع بـــ (٤٥) دقيقة ومساحة الرسمة (٨ × ١٣ سم) وتوصلت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية تختلف عن المجموعة الضابطة ، مع ملاحظة أن زيادة مدركات الأطفال عن طريق الوسائل التعليمية له أثر كبير في ظاهرة الثبوت وتحسن الإنتاج الفني ، وأهمية تلك الدراسة أنها تتعلق بمتغيرات البحث الحالي لأن مدركات الأطفال تعني هنا الأسلوب المعرفي الذي يميز الفرد عن غيره من الأفراد .

ب. دراسة إستيكس أندي (**Stisc , Andi**) (١٩٩٦ م) بعنوان :

" العلاقة بين الأسلوب المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وتعبيراتهم الفنية من خلال الرسومات " .

وتهدف الدراسة إلى قياس الأسلوب المعرفي (الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكى) لدى التلاميذ في المرحلة الإعدادية وعلاقته بالتعبير الفني من خلال رسوماتهم .

واستخدمت الدراسة مجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة من تلاميذ المرحلة الإعدادية (٣٠ تلميذاً لكل مجموعة) وطلب من كل تلميذ أن يرسم إحدى الموضوعات التي يريد رسمها ، ثم عرضت تلك الرسومات إلى الحكام والمدربين الذين قوموها من خلال استجابة التلميذ التحليلية ومن خلال قيمتها الفنية ، والتفاصيل

والعلاقات بين المساحات ، والشكل والأرضية .

وإشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة معرفية بين الاعتماد – الاستقلال الإدراكي والتعبير الفني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .

ج. دراسة توماس (Thomas) (١٩٨٦م) بعنوان :

" علاقة التعبير الفني عند تلاميذ المرحلة الإعدادية وأسلوبهم المعرفي " .

وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التركيب التكاملي) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بالتعبير الفني من خلال رسوماتهم .

حيث قسم الباحث عينة البحث (٢٠٠) تلميذ من سن ١٢ – ١٤ سنة بإحدى المدارس الإعدادية إلى تجريديين وعيانيين بعد أن طبق عليهم اختبار تكملة الفقرة Poraghroph Conjelan Test وطلب من كل تلميذ أن يرسم أحد الموضوعات التي يريد أن يرسمها مستخدماً الألوان والمساحات المختلفة .

فإشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين التعبير الفني للتلاميذ من خلال رسوماتهم وأسلوبهم المعرفي (التجريدي – العياني) .

د. دراسة جريجوري داين (Gregory Dine) (١٩٨٩م) بعنوان :

" انعكاس أثر الأسلوب المعرفي (التأمل – الاندفاع) على أداء الأعمال الفنية لأطفال الصف الخامس الابتدائي " .

Reflection – Impulsivity and The Performance of Fivth – Grade Children on Two Art Rasles .

وتهدف الدراسة إلى معرفة أثر تغير الأسلوب المعرفي متمثلاً في بعد (التأمل –

الاندفاع) على الأداء الفني لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

وقد تعرض التلاميذ (عينة الدارسة مكونة من ٥٦ تلميذاً) لاختبار الأسلوب المعرفي لتصنيفهم إلى متأملين ومندفعين ثم تعرضوا لاختبارين يقيسان التعبير الفني من خلال رسوماتهم .

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة بين كل من الأسلوب المعرفي والتعبير الفني لرسومات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

هـــ . دراسة بيرة وشارون (Pierre & Shoron) (١٩٩٢م) بعنوان :

" أساليب التفكير المختلفة عند الفنانين المحترفين " .

The Professional Artists Thinking Style .

وتهدف الدراسة إلى قياس الأساليب المعرفية للفنانين التشكيليين ومعرفة علاقتها بأعمالهم الفنية ، وقد تم تطبيق مقياس الذكاء على الفنانين لمعرفة ما يتميزون به من بنية وسيطية معرفية ، وكذلك طبق عليهم اختبار مقيس مهارات الأداء الفني في أعمالهم وإنتاجهم الفني وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين كل من الذكاء والأسلوب المعرفي وطريقة تفكير الفنان بالإنتاج الفني لهؤلاء الفنانين .

و. دراسة لوفانو (Lovano) (١٩٦٩ م) بعنوان :

" علاقة الأساليب المعرفية والحالة الإدراكية بالتعبير الفني "

The Relation of Conceptual Styles and Mode of Perception Graphi Expression .

وتهدف الدراسة إلى قياس أسلوبين معرفيين هما أسلوب (الاعتماد – الاستقلال

عن المجال الادراكي) وأسلوب (التركيب التكاملي) لمعرفة علاقتهما بالتعبير الفني من خلال رسومات تلاميذ المرحلة الابتدائية (عينة الدراسة مكونة من ١١٤ تلميذاً من الصف ٢ إلى ٦) .

وكان المطلوب من كل تلميذ أن يرسم ما يراه عندما تعرض عليه صورة شفافة فوتوغرافية بواسطة جهاز عرض فوق رأس ، وهي صورة تمثل الباب الخارجي لمدرسته ، ثم عرضت رسوم التلاميذ على فريق من الحكام المدربين الذين قوموها وفحصوها تبعاً لدرجة استجابة التلميذ التحليلية لما يراه ، أو لدرجة شمول ما يراه من حيث الحجم ، والقيمة والتفاصيل ، والعلاقات بين المساحات ، وفصل الشكل عن الأرضية .

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الأسلوب المعرفي للتلميذ سواء كان معتمد أم مستقل أو سواء كان تجريدي أو عياني بالتعبير الفني من خلال رسوماته .

٣. تعليق على الدراسات السابقة :

يلاحظ على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت رسوم المراهقين أنها اتفقت في نتائجها على وجود تأثير دال على تلك الرسوم يرجع إلى الأسلوب المعرفي المفضل لدى الفرد ، فيما عدا دراسة جريجوري التي اختلفت مع باقي الدراسات في هذه النتيجة .

الفصل الثالث
منهجية البحث

أولا : منهج البحث
ثانيا : إجراءات البحث
ثالثا : عينة البحث
رابعاً : أدوات البحث

أولا :- منهج البحث :

تستند الدراسة الحالية في شقيها النظري والتطبيقي على المنهج الوصفي والتحليل المقارن ، وهو أحد المناهج البحثية الشائعة في البحوث والدراسات النفسية والتربوية التي تهتم بتحديد ظروف الظاهرة المراد قياسها ودراستها وتتبعها ، وتحديد الخصائص والاتجاهات المرتبطة بها حيث أن طبيعة بنية المنهج الوصفي تستند إلى وضع تصور للوضع الراهن وتحديد العلاقات التي توجد بين الظواهر ، وبناءً عليه يتم وضع تنبؤات لها في المستقبل ، ويتجه البحث الحالي إلى طريقة الدراسات السببية المقارنة .

والبحث لا يقف عند حد الكشف عن الظاهرة فقط وإنما يقارن جوانب التشابه والاختلاف بين خصائص رسوم التلاميذ تبعاً لأسلوبهم المعرفي (سواء كان عياني أو سواء كان تجريدي) حيث الاعتماد على المعلومات والبيانات المسجلة عن طفل المرحلة المراهقة من النمو (١٢-١٤ سنة) وما يتعلق بالخصائص التعبيرية والرموز البصرية المرسومة والدالة عليها ، وارتباط هذه الرموز بالبنية المعرفية (البنية الوسيطية بين المثير والاستجابة) المميزة لكل تلميذ على حده في طريقة تقليده وتصوره وتخيله وحله للمشكلات .

ثانياً : إجراءات البحث :

في هذا الفصل يتناول الباحث الإجراءات التطبيقية التي تم استخدامها في البحث الحالي والتي تتحدد معالمها السيكومترية بتحديد المنهج المستخدم ، ثم عينة البحث وكيفية انتقائها لتلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة والعدد الكلي والتفصيلي لكل مجموعة ، أما أدوات البحث التطبيقية فتتضمن عرض الكيفية التي تم بها بناء كل من قائمة اختيار الموضوعات وقائمة مقياس تقدير التعبير الفني لرسومات التلاميذ .

وقد تم تطبيق موضوعات الرسم على عينة البحث حسب التعليمات المسجلة و تم تطبيق المقاييس المحددة للمعالم السيكومترية لتحديد طبيعة العلاقة بين الأسلوب المعرفي للتلاميذ وخصائص رسوم الأطفال من خلال مقياس تقدير التعبير الفني لرسومات التلاميذ في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة ، وذلك لتحديد الخصائص المطلوب الكشف عنها عن طريق عرض المعالجات الإحصائية المستخدمة في هذا البحث .

وفيما يلي عرض للخطوات المتبعة :-

- **الموضوعات والخامات :-**

اتجه الباحث في هذه الدراسة إلى الكشف عن الموضوعات المناسبة في الرسم والخامات المقدمة ودرجة أهميتها لتلاميذ الصف الثاني من المرحلة المتوسطة والذي يتراوح متوسط أعمارهم الزمنية (١٣ سنة) .

ولقد قام الباحث بإجراء استطلاع لآراء المتخصصين في مجال التربية الفنية والفن في منطقة مكة المكرمة عن طريق استبيان قدم لهم ، وذلك لاختيار موضوعات الرسم والخامات المناسبة ، وقد أشتمل على عدد (١٠) موضوعات ، وأمام كل موضوع درجة توافقه لتلاميذ الصف الثاني من المرحلة المتوسطة بمدى زمني للعمر (١٢-١٤ سنة) ، كما تضمن الاستبيان قائمة من الخامات التي تتناسب مع المواضيع المقدمة ومعرفة درجة أهميتها لتلاميذ الصف الثاني من المرحلة المتوسطة . وقد قام الباحث بعرض استمارة الاستطلاع على المتخصصين* لاختيار موضوعات الرسم والخامات المناسبة وتم توزيع الاستمارة على (٧) من أصحاب الخبرات التعليمية في مجال التربية الفنية والفن

* انظر الملحق رقم (٥) .

عامة ، ما بين أستاذ جامعي ومعيد ومشرف تربوي لمادة التربية الفنية في إدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة ومعلم للمرحلة المتوسطة وجميعهم ذا تخصص علمي جامعي .

انظر ملحق الدراسة رقم (٤) " نموذج الاستبيان في استطلاع موضوعات الرسم والخامات " وملحق الدراسة رقم (٥) " يوضح أسماء السادة المحكمين[١] لاستطلاع الرسوم والخامات المناسبة " .

- **نتائج الاستطلاع لموضوعات الرسم :**

بعد العرض على المحكمين لاستطلاع الرسوم والخامات تم جمعها وتحليلها وفق درجة تكرار الأهمية لكل موضوع حسب آراء الأغلبية من المختصين وكانت النتائج وفق الجدول . انظر جدول رقم (٢) الآتي :

((١) يتوجه الباحث بالشكر للسادة المحكمين من أساتذة جامعة ومعلمين مدارس لتقبلهم استمارة استطلاع الرسوم والخامات المناسبة لتلاميذ الصف الثاني من المرحلة المتوسطة .

جدول رقم (٢) يوضح تكرار الموضوعات ومناسبتها

م	اسم الموضوعات	مناسب جداً		مناسب لحد ما		غير مناسب		النسبة الإيجابية	ترتيب الموضوع
		ت	النسبة ٪	ت	النسبة٪	ت	النسبة ٪		
١	الحج	٣	٪٤٢.٨	٢	٪٢٨.٥	٢	٪٢٨.٥٧		
٢	المباني	٤	٪٥٧.١٤	٢	٪٢٨.٥٧	١	٪١٤.٢٨		
٣	الملاهي	٢	٪٢٨.٥٧	٤	٪٥٧.١٤	١	٪١٤.٢٨		
٤	قاع البحر	٥	٪٧١.٤٢	٢	٪٢٨.٥٧	-	-		٣
٥	الأسرة	٤	٪٥٧.١٤	٢	٪٢٨.٥٧	١	٪١٤.٢٨		
٦	المسجد	٣	٤٪٤٢.٨	٤	٪٥٧.١٤	-	-		
٧	البالون	٦	٪٨٥.٧١	١	٪١٤.٢٨	-	-		٢
٨	الرقصات الشعبية	٥	٪٧١.٤٢	-	-	٢	٪٢٨.٥٧		
٩	شاطئ البحر	-	-	٣	٤٪٤٢.٨	٤	٪٥٧.١٤		
١٠	معرض السيارات	٧	٪١٠٠	-	-	-	-		١

ولقد انتقى الباحث ثلاث موضوعات ذات أعلى تكرار ونسبة وقد صاغ الباحث محورين رئيسيين تضمنت موضوعات الرسم وهي :-

١-موضوعات ذات أبعاد دينية : وهي تتمثل في الرموز وبعض مظاهر العبادة مثل موضوع المسجد والحج .

٢-موضوعات ذات طابع بيئي : وهي قائمة على ثقافة تحصيل لمشاهدات التلميذ في البيئة المحيطة به ومن رموز وعناصر مثل موضوع معرض السيارات والبالون وقاع البحر .

هذا وقد استبعد الباحث بعض الموضوعات والتي لها الأهمية والدرجة العالية من التكرار والنسبة ، وذلك لما فيها من تكرار للعناصر والرموز الموجودة في الموضوعات المختارة والتي لها نفس درجة الأهمية حسب آراء المحكمين بالإجماع .

ووفق تحليل استطلاع موضوعات الرسم ، تم كذلك تفريغ وتحليل الخامات المناسبة ويتضح ذلك في الجدول رقم (٣) لتكرار الخامات والأدوات . أنظر الجدول .

ووفق ظهور النتائج قام الباحث بتأمين الخامات جميعها من ورق وألوان وذلك لتحديد وتوحيد نوع الخامات والأدوات المستخدمة في التطبيق الفعلي .

جدول رقم (٣) يمثل تكرار الخامات ومناسبتها والألوان المستخدمة

الخامات المناسبة	مناسب جداً	مناسب لحد ما	غير مناسب	الترتيب
	التكرار	التكرار	التكرار	
ورق كبير ٤٢سم×٣٠سم	٤	٢	١	٣
ورق متوسط ٢٤سم × ٣٦سم	٥	١	١	٢
ورق صغير ٢١سم × ٣٠سم	٦	–	١	١
الألوان المناسبة	مناسب جداً	مناسب لحد ما	غير مناسب	الترتيب
	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار
قلم رصاص	٤	٢	١	٣
ألوان فلوماستر	٦	١	–	١
ألوان شمعية	٥	٢	–	٢
ألوان خشبية	٣	١	٣	٤
قلم فلوماستر أسود	٢	٣	٢	٥

وبناءً على ما ورد في الجدول رقم (٢ ، ٣) من اختيار الموضوعات والخامات المناسبة والتي يوردها الباحث تفصيلياً في الآتي :-

١-تحديد موضوعات الرسم : وهي معرض السيارات وكان بنسبة ١٠٠٪ ، وموضوع البالون بنسبة ٨٥,٧١٪ وموضوع قاع البحر بنسبة ٧١,٤٢٪ ، وقد تمثلت جميعها بنسب عالية عن باقي الموضوعات المختارة في استمارة الاستطلاع .

٢-تحديد مساحة الورق المناسب : وكان ذا الحجم الصغير بمقياس ٢١سم × ٣٠سم ، وذلك بناء على أعلى تكرارات وكذلك تحديد الألوان المستخدمة والتي حصلت فيها الألوان المائية (الفلوماستر) على درجة عالية من التكرارات ولوضع اللون بدافع الفطرة والطبيعة تجاه طبيعة العناصر وأشكالها

٣-ومن خلال تحديد مساحة الورق والألوان تحددت كذلك المدة الزمنية لإجراء الموضوعات على التلاميذ بواقع (٩٠) دقيقة للثلاث موضوعات أي بمعدل حصتين دراسيتين متتاليتين ،وقد تم توزيع الموضوعات الثلاث على تلاميذ مدرسة عتاب بن أسد التابعة لمنطقة مكة المكرمة التعليمية بنسب متفاوته ، وذلك لغرض تنوع العناصر وكثرة ظهور الخصائص الفنية في رسومهم وتنوع رموزهم حيث تظهر أساليبهم المعرفية المختلفة في رسومهم .

- **مقياس تقدير التعبير الفني لرسومات التلاميذ : -**

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة في مجال رسوم الأطفال وتحليلها ، المتضمنة في دراسات عديدة للباحثين في مجالات علم النفس للتربية الفنية . هناك من الدراسات التي استطاع الباحث الاطلاع عليها والاعتماد عليها في تصميم وبناء المقياس المقترح

للدراسة الحالية والتي يعد استمراراً لمسيرة ما قام به أساتذة علم النفس للتربية الفنية في مجال التربية الفنية .

فمثلا مقياس (عبد المطلب القريطي) لمعرفة خصائص رسوم الطفل الأصم في مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة (من ٦-١٢ سنة) والمتمثلة في ملحق رقم (٦/أ) . وأداة (مصطفى محمد عبد العزيز) في " رسوم التلاميذ والاستفادة منها تربوياً وتبدأ من (١٥-١٨ سنة) وهي تقابل المرحلة الثانوية . انظر الملحق رقم (٦/أ) .

وكذلك استمارة (فالنتينا وديع سلامة الصايغ) " لدراسة خصائص رسوم الأطفال المحرومين أسريا في مرحلة الطفولة الوسطى من (٦-٩ سنوات) " انظر ملحق رقم (٦ /ب) .

هذا بالإضافة إلى نماذج من استمارات أخرى قد اطلع عليها الباحث من خلال دراسة (فالنتينا وديع الصايغ) وهي ممثله في دراسة (عبد الهادي الحسيني) وذلك " لقياس التحريف في رسوم الأطفال " وأداة أخرى في دراسة (عبلة حنفي عثمان) وذلك " لقياس الفروق بين رسوم البنين والبنات في المرحلة الإعدادية " وأداة قياس (أميرة عباس) لقياس " أثر الحرمان الأسري على رسوم الأطفال المصريين في مرحلة الطفولة المتأخرة "

وبعد الاطلاع على تلك الاستمارات والمتمثلة في ملحق (٦ / ب ، ج) من ملاحق الدراسة . يجد الباحث أن لكل استمارة أو أداة أهدافها الخاصة في بنائها كما يجد الباحث بأن الإطلاع العام على أغلبها والأخذ ببعض التصور في وضع المضامين ونقاط إعداد مقياس هذه الدراسة والتي تفي بهذه الدراسة الحالية ومضمونيها . ولقد استعان الباحث ببعض تلك الاستمارات في بناء الشكل العام لمقياس الدراسة الحالية .

- وصف المقياس المقترح :-

تتكون استمارة تحليل الرسوم التي قام بتطبيقها الباحث على عينة بحثه من تلاميذ الصف الثاني من المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة التعليمية(مدرسة عتاب بن أسيد) من (٤٠) متغير بلغت مجموع كل متغير ثلاث احتمالات بحيث يعطي لحلل النتائج الوصف الجيد لكل عنصر قام به التلميذ ، وقد تم ترتيب كل احتمال من العالي إلى الأقل ثم الأقل درجة في المتغير الأساسي ، وأخذ كل احتمال درجة عددية (إحصائية) فمثلاً الاحتمال (٣) العالي يأخذ ثلاث درجات ، والاحتمال الثاني (٢) درجتان ، والأخير (١) درجة واحدة .

وهكذا في جميع بنود متغيرات الاستمارة وهي الأربعون بنداً (متغيراً) وقد بلغت مجموع الاحتمالات (١٢٠) احتمالا . أنظر الملحق رقم (٢) في ملحق الدراسة

المعالم السيكومترية لمقياس تقدير رسوم التلاميذ :-

أ- الصدق (validity):ولقد استخدمنا بعض النقاط من مرجع (فؤاد أبو حطب ، ١٩٧٩ ، ص٩٣) .

١-تم طرح استمارة تحليل رسوم التلاميذ في شكلها المبدئي على تسعة من المتخصصين كل على حده للحصول على تقديرات وتكرارات مستقلة بحيث يمكن التغلب على العوامل الذاتية التي تؤثر في ثبات هذه التقديرات .

٢-تم جمع الاستمارات والتي تحتوي على آراء المتخصصين وفي ضوء رصد تكراراتهم ومرئياتهم على بنود المقياس ثم تعديل الاستمارة حسب تلك الآراء.

٣-تم عرض المقياس مرة أخرى في شكلها النهائي على سبعة من نفس المتخصصين وذلك بعد تنقيتها من العوامل المؤثرة على درجة الصدق .

وبذلك يقترب المقياس في جزئياته وأهدافه التي وضع من أجل قياسها إلى درجة كبيرة من الصدق .

ب – الثبات (**reliability**):-

يكون المقياس على درجة عالية من الثبات إذا طبق مرة أخرى وأعطى نفس النتائج (فؤاد البهي ١٩٧٦) ، لذلك دعا الباحث لتطبيق طريقة ثبات المصححين وفق الخطوات التالية :-

١-تم تحليل عينة عشوائية من رسوم التلاميذ فصل (٢/٧ ، ٢/٥) من مدرسة عتاب بن أسيد مقدارها (٨٠) تلميذاً ، وقد خضعت الرسوم جميعها للتحليل وفق المقياس المقترح وذلك من قبل الباحث .

٢-تم إعادة تحليل المجموعة نفسها من الرسوم على ثلاث من المتخصصين في مجال التربية الفنية .

٣- ظهرت النتائج الثانية متفقة تقريباً مع النتائج الأولى والتي خضعت جميعها لمقياس تقدير التعبير الفني لرسومات التلاميذ .

٤-تم التعميم في تطبيق المقياس على مجموعتي الدراسة (العيانيين – التجريديين) والبالغ عدد كل مجموعة (١٠٠) تلميذاً ، وقد ساعد في تطبيق تحليل بنود المقياس المقترح نفس مجموعة المتخصصين في مجال التربية الفنية السابقة ليصبح عدد المصححين أربعة بما فيهم الباحث ، وكانت رسوم كل مجموعة يشترك في تحليلها اثنين من المصححين .

جـــ- اختبار النظم التصورية :- (إعداد د/ نشأت قاعود ١٩٩٦) .

ويتكون الاختبار من (٤٨) فقرة تقيس ستة أبعاد هي :-

١-بعد الضبط القدري الإلهي :- ويعني الإيمان الراسخ للفرد بوجود الله واقتناعه بما يجب أن يؤديه ويتحكم فيه خلال حياته . مثال العبارة رقم (١٦) داخل الاختبار .

٢-بعد الحاجة لمساعدة الآخرين :- ويعني الشعور بالرضا المستمد من خدمة الآخرين وما يرتبط بهم من أمور هامة مثال العبارة (٢٦) داخل الاختبار .

٣-بعد العدوان المتبادل :- ويعني رغبة الفرد في التعبير عن الخصومة تجاه الآخرين عندما يفعلون أشياء يكرهها .مثال العبارة رقم (٥) داخل الاختبار .

٤-بعد التشاؤم العام : - ويعني الشعور العام بعدم الثقة في الآخرين وخاصة من ذوي السلطة . ومثال ذلك العبارة رقم (٣٤) داخل الاختبار .

٥-بعد الحاجة للآخرين :- ويعني رغبة الفرد في الاحتكاك بالناس لأنهم المصدر الهام لتكوين الشعور بالرضا . مثال العبارة رقم (٤٨) داخل الاختبار .

٦-بعد الحاجة إلى تنظيم وتكوين بناء ما :- ويعني الرغبة في التنظيم والترتيب لمختلف المواقف والأمور التي تقابل الفرد في حياته . مثال العبارة رقم (٢٣) داخل الاختبار .

وأمام كل فقرة خمسة اختيارات أو مستويات ، ويطلب من المفحوص تحديد درجة انطباق الفقرة أو العبارة على نفسه ، والاختبارات الخمسة هي :- موافق بشدة – موافق – موافق إلى حد ما – غير موافق – غير موافق على الإطلاق .

وتأخذ كل فقرة درجة من (١إلى ٥) ثم تحسب متوسط درجات كل بعد من الأبعاد الستة التي يقيسها الاختبار . ولقد حدد في الاختبار نقطة القطع وهي (٣,٧٤) كمتوسط لكل بعد من الأبعاد الستة لتحديد النظم التصورية الأربعة (نظام الاعتماد – نظام السلب أو الخلفة – نظام الاستقلال – نظام الاعتماد المتبادل) التي يتوزع عليها الأفراد كما يلي :-

١-إذا كان المتوسط أعلى من (٣,٧٤) في بعد الضبط القدري الإلهي ، يصبح من مستوى التصور رقم (١) أي نظام الاعتماد (ويصبح عياني) .

٢-إذا كان المتوسط أقل من (٣,٧٤) في بعد الضبط القدري الإلهي ولكنه أعلى من (٣,٧٤) في بعد العدوان المتبادل وأعلى من (٣,٧٤) في بعد التشاؤم العام يصبح في مستوى التصور رقم (٢) (عياني) نظام السلب .

٣-إذا كان المتوسط أقل من (٣,٧٤) في بعد الضبط القدري الإلهي ولكنه أقل من (٣,٧٤) في بعد العدوان المتبادل وأعلى من (٣,٧٤) في بعد الحاجة للآخرين يصبح في مستوى التصور رقم (٣) (تجريدي) نظام الاستقلال .

٤-إذا كان المتوسط أقل من (٣,٧٤) على بعد الضبط القدري الإلهي وأقل من (٣,٧٤) على بعد العدوان المتبادل وأقل من (٣,٧٤) على بعد الحاجة للآخرين وأقل من (٣,٧٤) على بعد الحاجة إلى تنظيم وتكوين بناء ما وأقل من (٣,٧٤) على بعد الحاجة لمساعدة الآخرين . يصبح في مستوى التصور وقم (٤) (تجريدي) نظام الاعتماد المتبادل .

٥-والفرد الذي لا ينتمي إلى أحد الاحتمالات الأربع السابقة لا تعطي له درجة .

- **صدق الاختبار :-**

قام الباحث الحالي بحساب صدق الاختبار بطريقة الصدق التلازمي وذلك عن طريق علاقته بالاختبارات المشابهة له في قياس نفس السمة أعد قياسها (أسلوب التركيب التكاملي) وهو اختبار تكملة الفقرة (الجملة) الذي أعده هنت وبوتلر ونوي وورويسر عام ١٩٧٨ (في نشأت قاعود : ١٧٤-١٧٥) ويتكون الاختبار من ست عبارات والمطلوب من المفحوص أن يكتب لكل عبارة ثلاث جمل ولكل عبارة ثلاث دقائق لصغار

السن (من ٦–١٣ سنة) ودقيقتان للأشخاص البالغين . وتعطى الدرجة من (صفر–٣) على كل عبارة من عبارات الأختبار ويؤخذ متوسط أعلى ثلاث درجات لتقدير الدرجة الكلية .

وبالتالي يصنف المفحوص على بعد العيانيين – التجريدي من (صفر–١) عياني ، ومن (٢–٣) تجريدي .

وتكونت العينة الاستطلاعية من (٨٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني من المرحلة المتوسطة بمدرسة عتاب بن أسيد فصول (٢/٥ ، ٢/٧) ، وقد كان معامل الارتباط بين إختبار تكملة الفقرة وإختبار النظم التصورية هو (٠,٨٢) للعيانيين وهو معامل ارتباط دال عند مستوى (٠,٠٥) وبلغ معامل الارتباط للتجريديين (٠,٧٩) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى (٠,٠٥) أيضاً .

- **ثبات الاختبار :-**

قام الباحث الحالي بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق بفترة زمنية فاصلة قدرها أسبوعان على عينة تكونت من (٨٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني من المرحلة المتوسطة (فصول ٢/٢،٥/٧) من مدرسة عتاب بن أسيد التابعة لمنطقة مكة المكرمة التعليمية . وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٥) مما يوثق في نتائج الاختبار المستخدم بناءً على صدقه وثباته .

وفيما يلي جدول رقم (٤) يوضح الأبعاد الستة للاختبار وأرقام العبارات الخاصة بكل بعد:–

جدول رقم (٤)

م	الأبعاد	العبارات
١	بعد الضبط القدري الإلهي	رقم (٤، ١٠، ١٦، ٢٢، ٢٨، ٣١، ٣٥، ٤٥)
٢	بعد الحاجة لمساعدة الآخرين	رقم (٢، ٦، ٢١، ٢٤، ٢٦، ٣٢، ٤١، ٤٧)
٣	بعد العدوان المتبادل	رقم (٥، ٨، ٢٧، ٣٨)
٤	بعد التشاؤم العام	رقم (١٢، ١٥، ٣٤، ٣٦، ٤٣، ٤٦)
٥	بعد الحاجة للآخرين	رقم (١، ٣، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٨، ٢٠، ٣٠، ٣٩، ٤٠، ٤٨)
٦	بعد الحاجة إلى تنظيم وتكوين بناء ما	رقم (١٤، ١٧، ١٩، ٢٣، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٤٢، ٤٤)

- **إجراءات التطبيق :-**

١-قام الباحث بإجراء تطبيق موضوعات الرسم الثلاثة على تلاميذ الصف الثاني من المرحلة المتوسطة بمدرسة عتاب بن أسيد التابعة لمنطقة مكة المكرمة التعليمية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠١ –٢٠٠٢ م .

٢-استعان الباحث ببعض مدرسين مادة التربية الفنية بالمدرسة وتم إجراء تطبيق الموضوع في وقت محدد بما يعادل (٩٠) دقيقة بواقع حصتين متتاليتين .

٣-تم عرض موضوعات الرسم على عينة البحث وذلك بإلقاء الموضوعات على التلاميذ دون شرح ، واستخدام وسائل معينة مثل استخدام الأوراق والألوان والأقلام الرصاص

وغيرها من الأدوات الفنية في مجال التعبير ، وعلى مراحل زمنية متقاربة على مدار الأسبوع الواحد بما يعادل حصتين متتاليتين .

٤-تم تقسيم عينة البحث (٢٠٠) تلميذاً إلى مجموعتين (عيانيين - تجريديين) تتكون كل مجموعة من (١٠٠) تلميذاً وذلك بعد تطبيق مقياس النظم التصورية (من إعداد الدكتور/ نشأت قاعود ١٩٩٦) لمعرفة الأسلوب المعرفي للتلاميذ (التركيب التكاملي) .

٥-تم إجراء تطبيق الموضوعات وفقاً للخامات والأدوات المرفقة لكل فصل من فصول العينة والتي تم تأمينها من قبل الباحث لكل مدرس ، وذلك حتى تتحدد أسس تطبيق الموضوعات والخامات على جميع التلاميذ .

٦-تم جمع الموضوعات التي قام التلاميذ بالتعبير الفني عنها وتصنيفها حسب العمر الزمني وحسب اسم الموضوع واستيفائه من بيانات أساسية ، كذلك تم تصنيفها وفق المقياس المقترح للتعبير الفني لرسومات التلاميذ المعد لذلك والتي قام الباحث بإعداده وفق الأسس المرتبطة بالخصائص الفنية التعبيرية للتلاميذ .

ثم قام الباحث بتحليل الرسوم لمجموعتي الدراسة وفق المقياس المعد لذلك مستعيناً ببعض المتخصصين في مجال التربية الفنية .

- **المعالجات الإحصائية المتبعة في الدراسة :-**

يهدف الباحث في دراسته إلى التوصل إلى معرفة أوجه المقارنة (التشابه) والأختلاف بين رموز رسوم التلاميذ العيانيين ورسوم التلاميذ التجريديين في منطقة مكة المكرمة التعليمية ، إضافة إلى التحقق من الخصائص التعبيرية لرسوم تلاميذ الصف الثاني من المرحلة المتوسطة على مستوى منطقة مكة المكرمة على فئة البنين فقط ، وقد استعان الباحث في دراسته ببعض الطرق الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج .

بإستخدام اختبار (ت T) :- (فؤاد البهي : صفحة ٤٦٧)

حيث أستخدم الباحث اختبار (ت T) لكل متغير من متغيرات المقياس المقترح البالغ (٤٠) متغيراً وهي متغيرات أستمارة تحليل الرسوم على حده وذلك على جميع تلاميذ المجموعتين (العيانيين – التجريديين) .

كما تم أستخدام اختبار (ت T) لبيان الفروق الإحصائية في النتيجة النهائية بالنسبة لمجموعتي الدراسة البالغ عددها (٢٠٠) تلميذ ، وذلك من خلال إيجاد المتوسط الحسابي لكل مجموعة والأنحراف المعياري لكل مجموعة من مجموعتي الدراسة .

وكذلك أستخدم الباحث النسبة المئوية لكل متغير أساسي في الأستمارة ولكل أحتمال منفصل داخل كل متغير مع حساب التكرار لكل مفردة (احتمال) من مفردات المقياس المقترح .

ولقد أظهر اختبار (ت T) قيمة كل متغير أساسي في أستمارة تحليل رسوم التلاميذ وذلك بناءاً على تحليل الرسوم لتلاميذ مجموعتي الدراسة (العيانيين – التجريديين) وإظهار الدلالة الإحصائية لكل متغير عند حساب (مستوى دلالة ٠,٠٥) للعيانيين أو التجريديين .

وقد يظهر ذلك بوضوح في الفصل الرابع . وقد أستخدم الباحث النسبة المئوية في تكرار الموضوعات لبيان أهمية الموضوع ودرجته التكرارية .

ثالثاً :- عينة البحث :

تم اختيار عينة التلاميذ من مدرسة عتاب بن أسيد المتوسطة التابعة لوزارة المعـارف (منطقة مكة المكرمة التعليمية) حسب عدد التلاميذ الموجودين بالفعل فيها من المقيدين بالصف الثاني من المرحلة المتوسطة (فصول ٢/١ ، ٢/٢ ، ٢/٣ ، ٢/٤ ، ٢/٦) بطريقة عشوائية فكان العدد الكلي للتلاميذ هو (٢٠٠) تلميذاً بمتوسط عمري (١٣سـنة) بمدى زمني (١٢–١٤ سنة) . ثم قام الباحث بتقسيم عينـة الدراسـة إلى مجمـوعتين حسب أسلوبهم المعرفي .

تتكون كل مجموعة من عدد (١٠٠) تلميـذاً (مجموعـة العيـانيين – مجموعـة التجريديين) ، أنظر الجدول رقم (٥) ،

والجدول رقم (٥) يوضح عدد التلاميذ الذين تم اختيارهم من كل فصل دراسي للصف الثاني من المرحلة المتوسطة بمدرسة عتاب بن أسيد

اسم المدرسة	الفصول	عدد التلاميذ	المدى الزمني للعمر	متوسط العمر
عتاب بن أسيد	٢/١	٤٠	١٢–١٤ سنة	١٣ سنة
	٢/٢	٤٠	١٢–١٤ سنة	١٣ سنة
	٢/٣	٤٠	١٢–١٤ سنة	١٣ سنة
	٢/٤	٤٠	١٢–١٤ سنة	١٣ سنة
	٢/٦	٤٠	١٢–١٤ سنة	١٣ سنة

رابعاً :- أدوات البحث :

أستخدم الباحث الأدوات الآتية للتحقق من صحة فروض البحث :

أ- استمارة استطلاع رأي الخبراء على قائمة مقياس التعبير الفني لدى التلاميذ .

ب- الموضوعات والخامات :

١. وقد تم أختيار الموضوعات والخامات عن طريق بناء استمارة خاصة بذلك .

٢. مقياس لتقدير التعبير الفني لرسومات التلاميذ :

وقد تم ذلك بإنشاء قائمة لتحليل رسوم التلاميذ ومحقق لها الباحث بمصداقية الصدق والثبات .

جـ- اختبار النظم التصورية (إعداد د/ نشأت قاعود ١٩٩٦)وقد تم ذلك بحساب صدق وثبات الاختبار على عينة الدراسة الحالية .

وقد أجريت جميع العمليات الإحصائية المستخدمة في الدراسة باستخدام الحاسب الآلي بجامعة أم القرى بمكة المكرمة " قسم الحاسب الآلي " .

الفصل الرابع

تحليل النتائج وتفسيرها

١. مقدمة

٢. تحليل الفروض وتفسيرها

١. مقدمة : -

تناول الباحث في الفصول السابقة مدخل البحث ، ثم ن الإطار النظـري والدراسـات السابقة أما الفصل الثالث تضمن منهجية البحث أخيراً في الفصل الرابع يقدم الباحـث نتائج الدراسة التي يجيب من خلالها على فروض الدراسة ومدى صحتها في تحليل النتائج وتفسيرها .

وتمثلت الفروض في الآتي : -

١. هناك اختلاف وتشابه بين رموز التلاميذ العيانيين والتلاميذ التجريديين بمنطقـة مكة المكرمة .

٢. تعكس رسوم التلاميذ العيانين والتلاميذ التجريديين خصائص تعبيريـة وفنيـة مختلفة كلاً تبعاً لأسلوبه المعرفي .

وسوف يفسر الباحث تلك الفروض في صورة جداول وصورة نتائج إحصائية تم تحليلها بين العينتين في رسوم تلاميذ (العيانيين ــ التجريديين) في ضوء متغيرات استمارة تحليل الرسوم المعد لذلك (المقياس المقترح) .

٢. تحليل الفروض وتفسيرها : -

اعتمدت هذه الدراسة على المعالجات الإحصائية المستخدمة فيها والتي تحقق الفـروض الدراسية ومدى صحتها في تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها .

الفرض الأول : -

((هناك اختلاف وتشابه بين رموز التلاميذ العيانيين والتلاميذ التجريديين بمنطقة مكـة المكرمة)) و في هذا الفرض والذي يظهر أوجه الاختلاف والتشابه بين رمـوز رسـوم

التلاميذ العيانيين ورسوم التلاميذ التجريديين في مدارس منطقة مكة المكرمة التعليمية والذي تحقق بالتحاليل في (اختبار ت T) وقيمة الدلالات تتمثل في المقياس المعد لذلك (استمارة تحليل رسوم التلاميذ) وبتحليل الوصف والتباين بين متغيرات الاستمارة المتضمنة أربعون متغيراً والمتمثلة في الجدول رقم (٦) فلقد دلت التحاليل الإحصائية على أن هناك عدد (١٦) متغيراً دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وذلك لصالح رسوم التلاميذ التجريديين ، وتوضح المتغيرات الدالة إحصائياً مدى الاختلاف بين رموز التلاميذ العيانيين والتلاميذ التجريديين .

انظر النماذج التعبيرية رقم (١ـ أ) (١ـ ب) (٢ـ أ) (٢ـ ب) (٣ـ أ) (٣ـ ب)والتي يوجد بها مقارنة بين نماذج تعبيرية لبعض رموز رسوم مجموعتي الدراسة من إجمالي رسوم تلاميذ مدرسة عتاب بن أسيد التابعة لمنطقة مكة المكرمة التعليمية .

جدول رقم (٦) يمثل (اختبار " ت " T) الإحصائي

م	المتغير	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	دلالته *	اتجاه الدلالة
١	حركة العناصر المرسومة	عيانيين	٣.٩٧	٩.٩٥	١,٧٢	له دلالة	* دال إحصائي
		تجريديين	٦.٧٣	١٣,٢٦			
٢	نسبة العناصر	عيانيين	٢,٦١	٦,٤٢	٠.٣٨	ليس له دلالة	.
		تجريديين	٢.٩٨	٧,١١			
٣	خطوط العناصر	عيانيين	٣,٤٥	٩,٧٦	١,٧٠	له دلالة	* دال إحصائي
		تجريديين	٦,٧٢	١٢,٥٨			
٤	أحجام العناصر المرسومة	عيانيين	٢,٩٩	٨,٩٩	١,٦٩	له دلالة	* دال إحصائي
		تجريديين	٧,٠٤	١٣,٤٠			
٥	التعبير عن الموضوع	عيانيين	٢.٥٣	٦,١٣	٠.٤٠	ليس له دلالة	
		تجريديين	٢,٨٧	٧,١٢			
٦	مظاهر التعبير	عيانيين	٢,١٤	٦,١٨	٠,٥٣	ليس له دلالة	
		تجريديين	٢.٧٣	٧.٤٣			
٧	علاقة الأشكال الخلفية	عيانيين	٣,٨٧	٩,٨٤	١,٦٨	له دلالة	* دال إحصائي
		تجريديين	٦,٦٥	١٣,٣٧			
٨	تفاصيل العناصر	عيانيين	٣,٥٥	٩,٩٦	١,٧٤	له دلالة	* دال إحصائي
		تجريديين	٦,٩٥	١٤,٠٥			
٩	أستخدام الصفحة في الرسم	عيانيين	٢,٩٨	٩,٧٥	١,٦٦	له دلالة	* دال إحصائي
		تجريديين	٧,١٣	١٢,٩٠			
١٠	تمثيل العناصر	عيانيين	٢,١٨	٦,٢٠	٠,٣٩	ليس له دلالة	
		تجريديين	٢,١٩	٧,٢٢			
١١	موضوع العناصر في الصفحة	عيانيين	٢,٣٨	٦,٤٣	٠,٤٣	ليس له دلالة	
		تجريديين	٢,٤٣	٧,٥٣			

*** دال إحصائي عند مستوى ٠,٠٥**

تابع جدول رقم (٦) يمثل (اختبار " ت " T) الإحصائي

م	المتغير	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	دلالته *	اتجاه الدلالة
١٢	وضوح الفكرة	عيانيين	٢,٣٣	٦,١٧	٠,٣٧	ليس له دلالة	
		تجريديين	٢,٥٤	٧,٨٣			
١٣	نوعية العناصر المرسومة	عيانيين	٣,٣٥	٩,٦٣	١,٧٣	له دلالة	* دال إحصائي
		تجريديين	٦,٦٤	١٣,٨٥			
١٤	أستخدام الألوان	عيانيين	٢,٢٤	٦,٢٨	٠,٣٨	ليس له دلالة	
		تجريديين	٢,٥٣	٧,٩٣			
١٥	اتجاه رسم العناصر	عيانيين	٢,١٤	٦,٧٨	٠,٣٩	ليس له دلالة	
		تجريديين	٢,٤٣	٧,٩٤			
١٦	التعبيرات الكتابية على الرسم	عيانيين	٢,١٣	٦,٣٨	٠,٤٠	ليس له دلالة	
		تجريديين	٢,٥٣	٧,٤٣			
١٧	الرموز الخاصة	عيانيين	٢,٢٦	٦,٤٧	٠,٤٢	ليس له دلالة	
		تجريديين	٢,٥٨	٧,٥٣			
١٨	كثافة الألوان	عيانيين	٢,١٣	٦,١٧	٠,٤٣	ليس له دلالة	
		تجريديين	٢,٦٩	٧,٣٤			
١٩	نوع الجنس المتماثل في الرسم	عيانيين	٣,٨٥	٩,١٤	١,٧٢	له دلالة	* دال إحصائي
		تجريديين	٦,١٣	١٣,١٣			
٢٠	اللون الشائع	عيانيين	٢,١٨	٦,٢٣	٠,٣٧	ليس له دلالة	
		تجريديين	٢,٥٣	٧,٢٤			
٢١	خصائص رسوم المراهق	عيانيين	٢,٢٢	٦,٢٥	٠,٣٨	ليس له دلالة	
		تجريديين	٢,٦٣	٧,٢٣			
٢٢	أثر البيئة على رسوم العناصر	عيانيين	٢,٢٨	٦,٤٥	٠,٤٠	ليس له دلالة	
		تجريديين	٢,٩٥	٧,٤٥			

تابع جدول رقم (٦) يمثل (اختبار " ت " T) الإحصائي

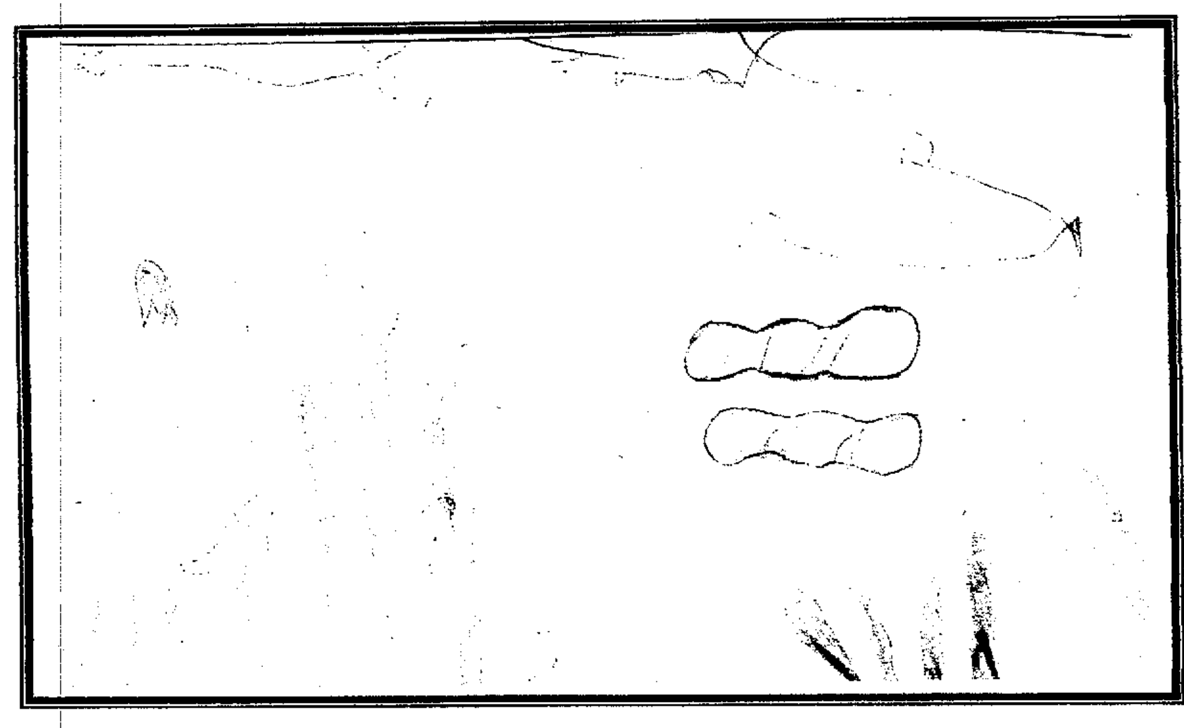
م	المتغير	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	دلالته *	اتجاه الدلالة
٢٣	الهيئة العامة للتعبير الفني	عيانيين	٢,٥٤	٦,٢٣	٠,٤١	ليس له دلالة	
		تجريديين	٢,٨٨	٧,٥٧			
٢٤	مواصفات التعبير الفني	عيانيين	٢,١٣	٦,٣٣	٠,٣٨	ليس له دلالة	
		تجريديين	٢,٩٩	٧,٦٦			
٢٥	دلالة اللون في التعبير	عيانيين	٢,٣٣	٦,١٢	٠,٣٧	ليس له دلالة	
		تجريديين	٢,٧٧	٧,١٣			
٢٦	وجود عناصر متميزة في الرسوم	عيانيين	٢,٤٣	٦,١٣	٠,٣٨	ليس له دلالة	
		تجريديين	٢,٥٧	٧,٥٢			
٢٧	طريقة تنظيم العناصر في الصفحة	عيانيين	٢,٢٣	٦,٤٢	٠,٤٣	ليس له دلالة	
		تجريديين	٢,٨١	٧,٥٥			
٢٨	ترابط العناصر مع بعضها	عيانيين	٣,١٣	٩,٣٥	١,٦٩	له دلالة	* دال إحصائي
		تجريديين	٦,٣٥	١٣,٧٤			
٢٩	العلاقة بين الشكل والأرضية	عيانيين	٢,٩٩	٨,٩٩	١,٧٠	له دلالة	* دال إحصائي
		تجريديين	٥,٩٨	١٣,٥٣			
٣٠	القدرة على التلوين	عيانيين	٣,٨٥	٩,٦٩	١,٧٢	له دلالة	* دال إحصائي
		تجريديين	٦,٦٩	١٣,٢٧			
٣١	أستخدام الأدوات الهندسية في الرسم	عيانيين	٢,١٣	٦,٤٣	٠,٤٠	ليس له دلالة	
		تجريديين	٢,٥٤	٧,٤٤			
٣٢	تنوع عناصر التعبير	عيانيين	٢,٢٦	٦,٣٣	٠,٤٢	ليس له دلالة	
		تجريديين	٢,٩٦	٧,٨٥			
٣٣	ارتباط العناصر بالموضوع	عيانيين	٣,٩٨	٩,٨٥	١,٨٦	له دلالة	* دال إحصائي
		تجريديين	٦,٩٤	١٣,١٤			

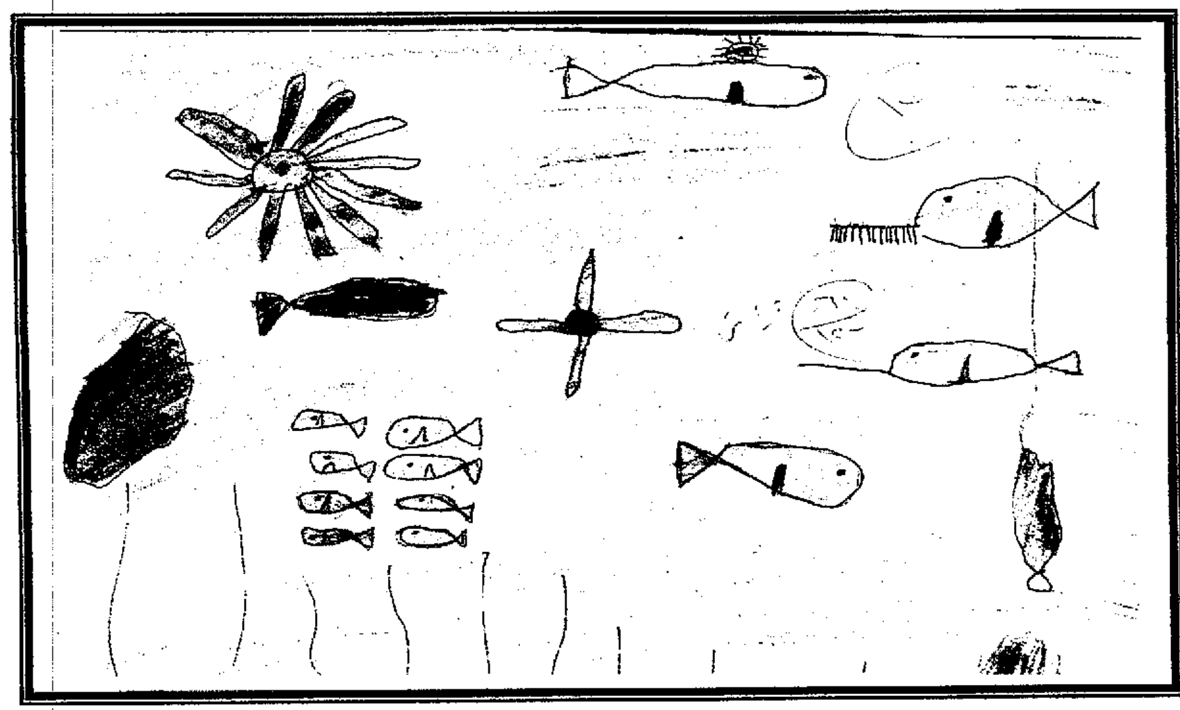
تابع جدول رقم (٦) يمثل (اختبار " ت " T) الإحصائي

م	المتغير	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	دلالته *	اتجاه الدلالة
٣٤	علاقة العناصر بعضها	عيانيين	٣.٥٢	٩,١٣	١.٧٦	له دلالة	* دال . إحصائي
		تجريديين	٦.٣٩	١٣,٢٥			
٣٥	عدد العناصر المرسومة في الصفحة	عيانيين	٢.٢٣	٦,١٣	٠,٣٨	ليس له دلالة	
		تجريديين	٢.٥٦	٧.٢٨			
٣٦	أبعاد الرسم	عيانيين	٣,٧٢	٩,٥٣	١.٦٩	له دلالة	* دال إحصائي
		تجريديين	٦.٨٣	١٣,٤٤			
٣٧	الضغط على خطوط الرسم	عيانيين	٢.١٧	٦,١٤	٠,٤٠	ليس له دلالة	
		تجريديين	٢,٩٥	٧,٦٦			
٣٨	مدى شيوع اللزمات في الرسم	عيانيين	٣.٤٣	٩,٥٥	١.٧٠	له دلالة	* دال إحصائي
		تجريديين	٦.٥٥	١٣,٥٦			
٣٩	فئات الأشكال المرسومة	عيانيين	٣,١٢	٩.١٢	١,٦٩	له دلالة	* دال إحصائي
		تجريديين	٦.١٢	١٣,٢٤			
٤٠	القدرة على رسم الخطوط	عيانيين	٢,١٥	٦,٤٣	٠,٤١	ليس له دلالة	
		تجريديين	٢,٥٥	٧,٤٥			

نموذج رقم (١/ أ)

يمثل قاع البحر في رسوم التلاميذ العيانيين





نموذج رقم (١/ب)

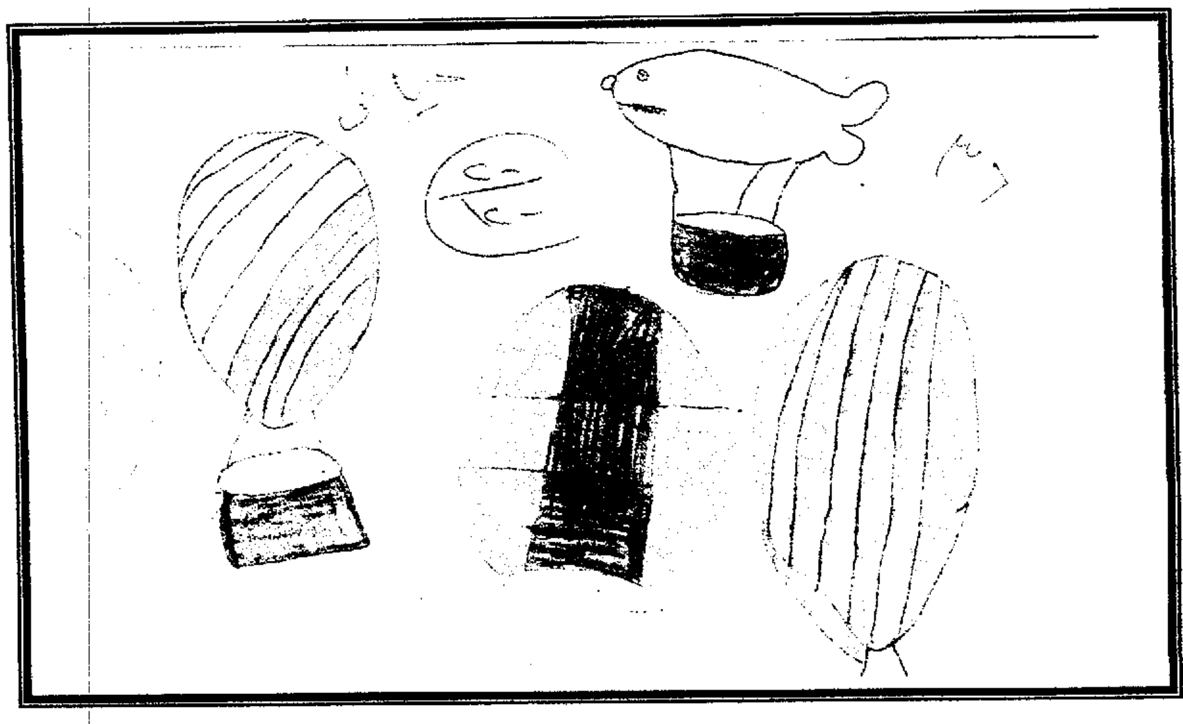
يمثل قاع البحر في رسوم التلاميذ التجريديين

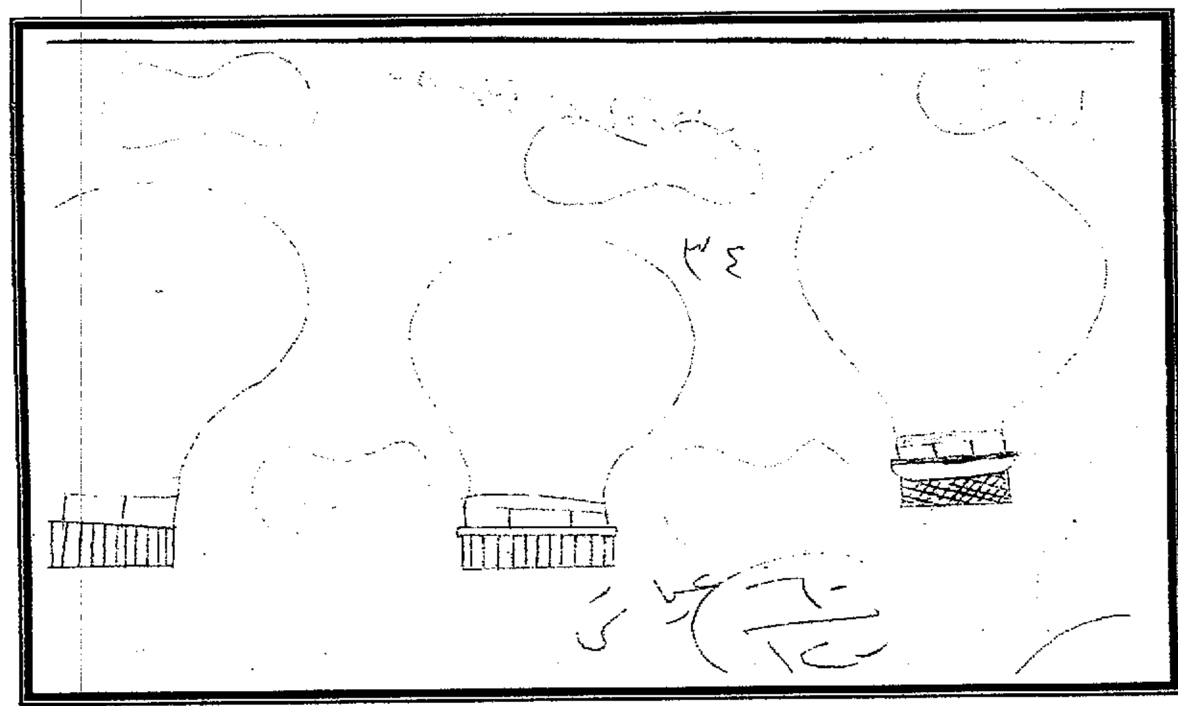




نموذج رقم (٢/أ)

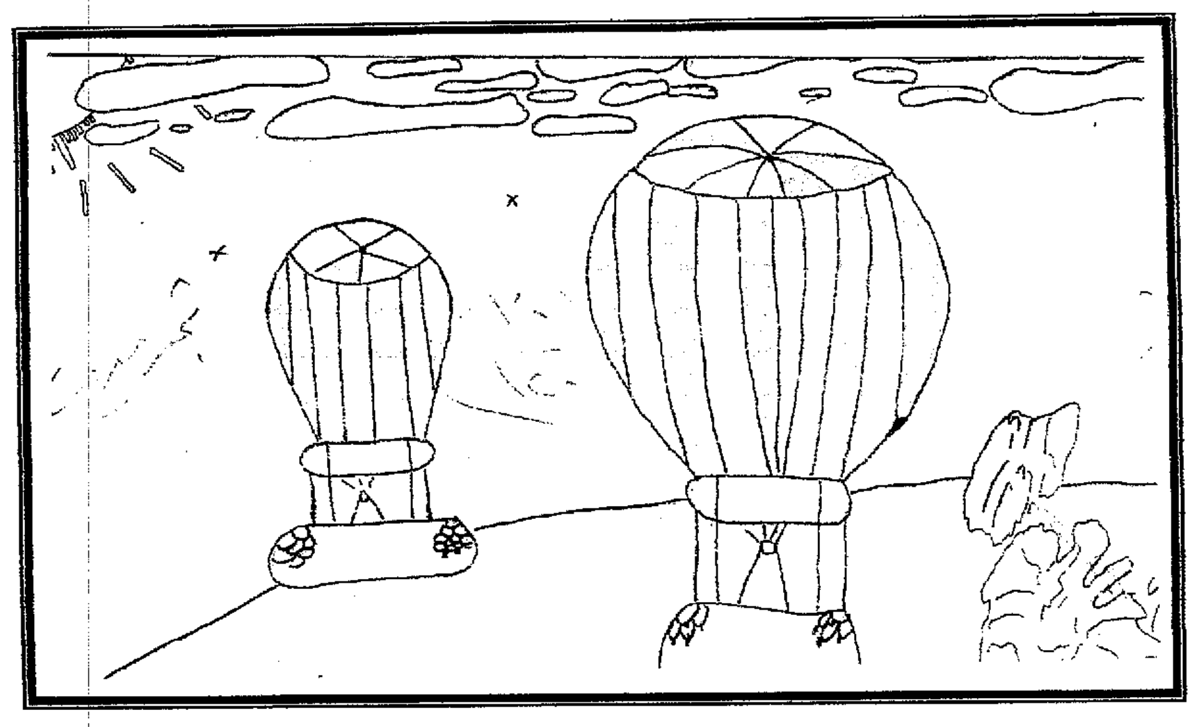
يمثل البالون في رسوم التلاميذ العيانيين

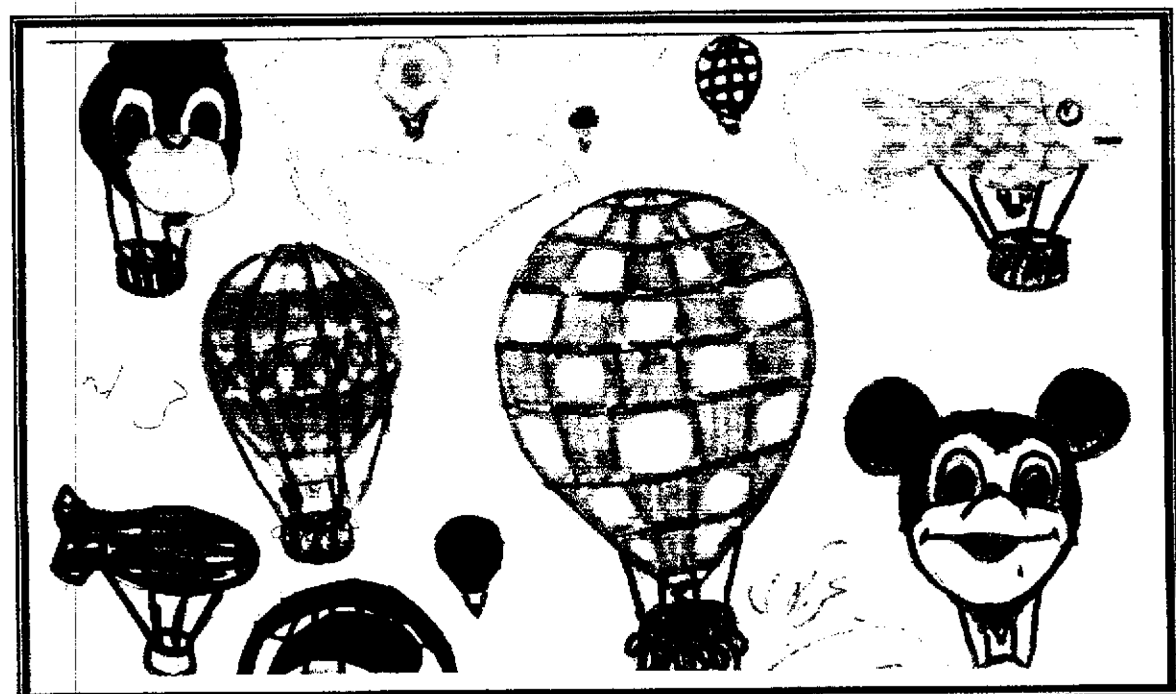




نموذج رقم (٢/ب)

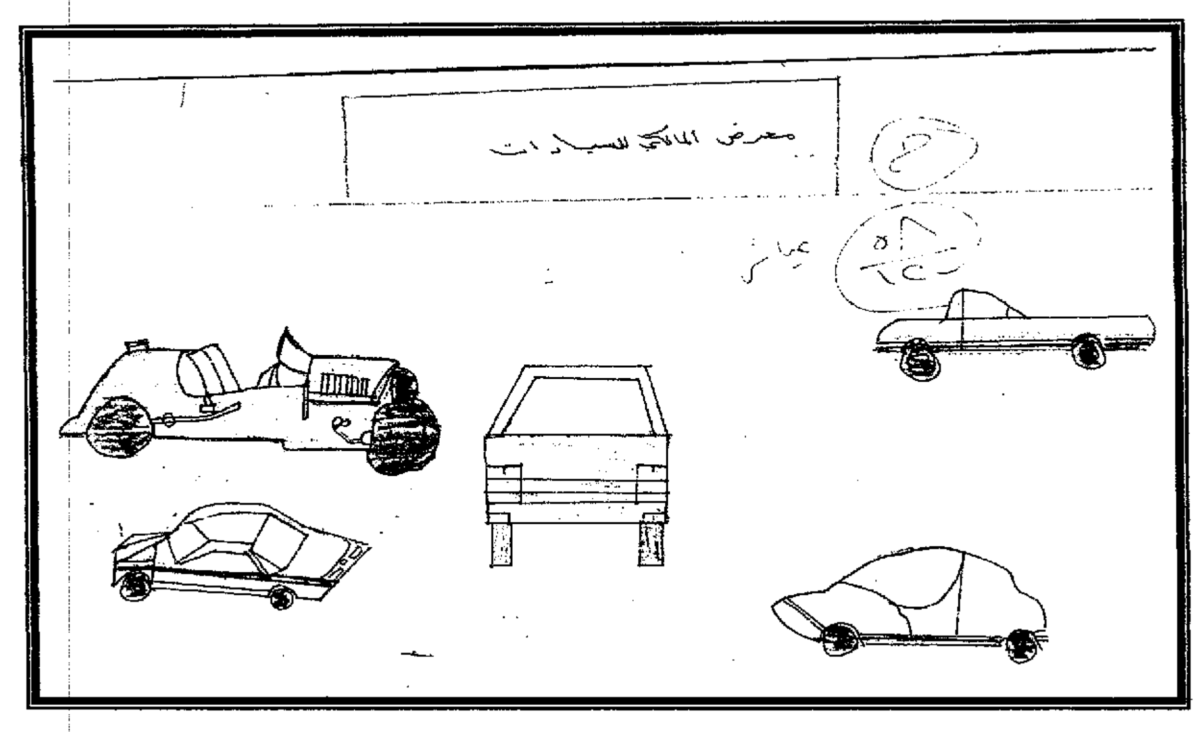
يمثل البالون في رسوم التلاميذ التجريديين

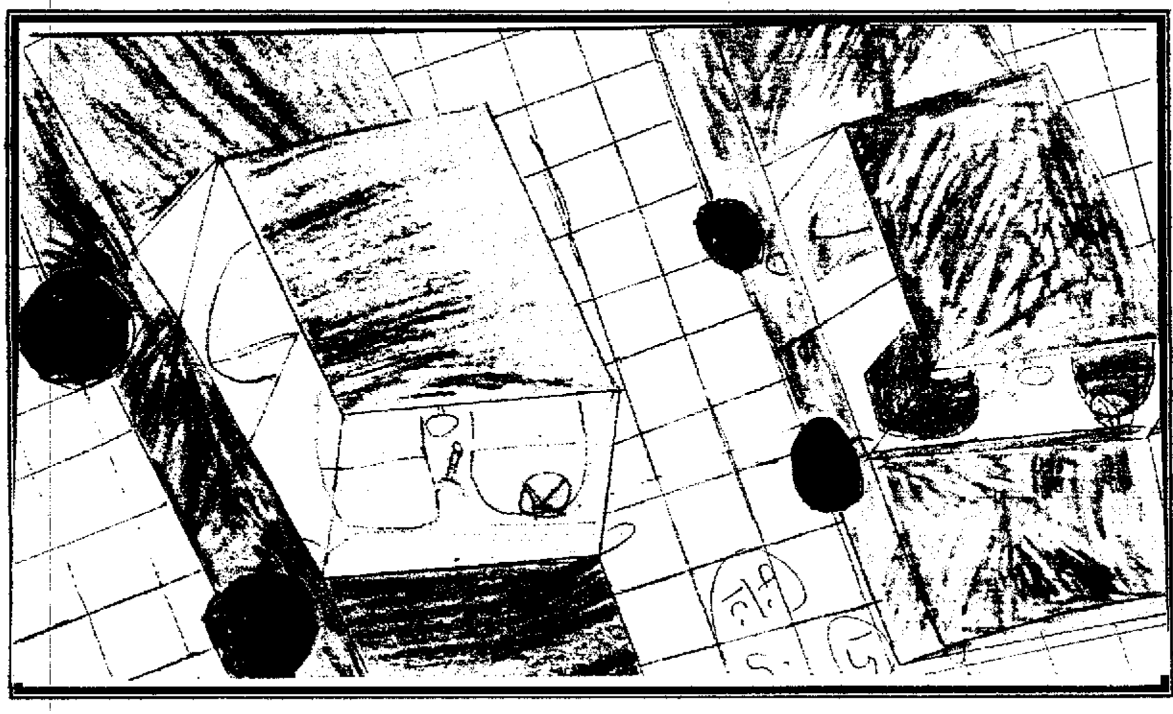




نموذج رقم (٣/أ)

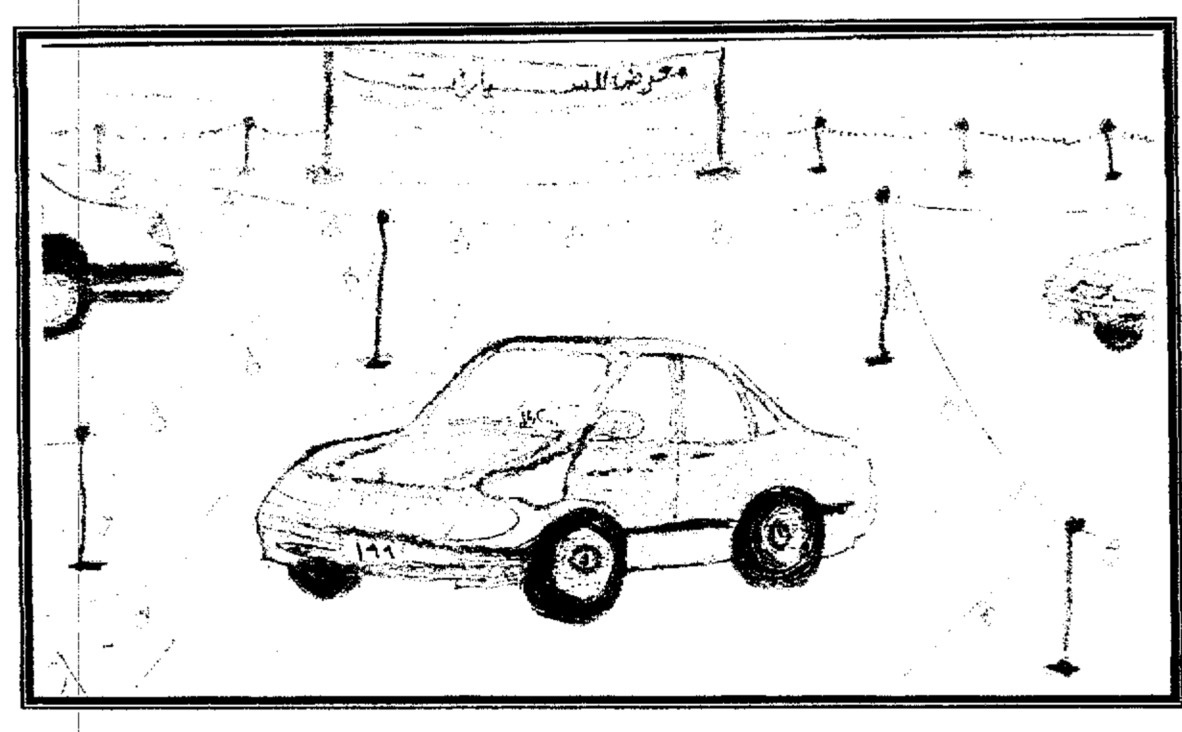
يمثل معرض السيارات في رسوم التلاميذ العيانيين

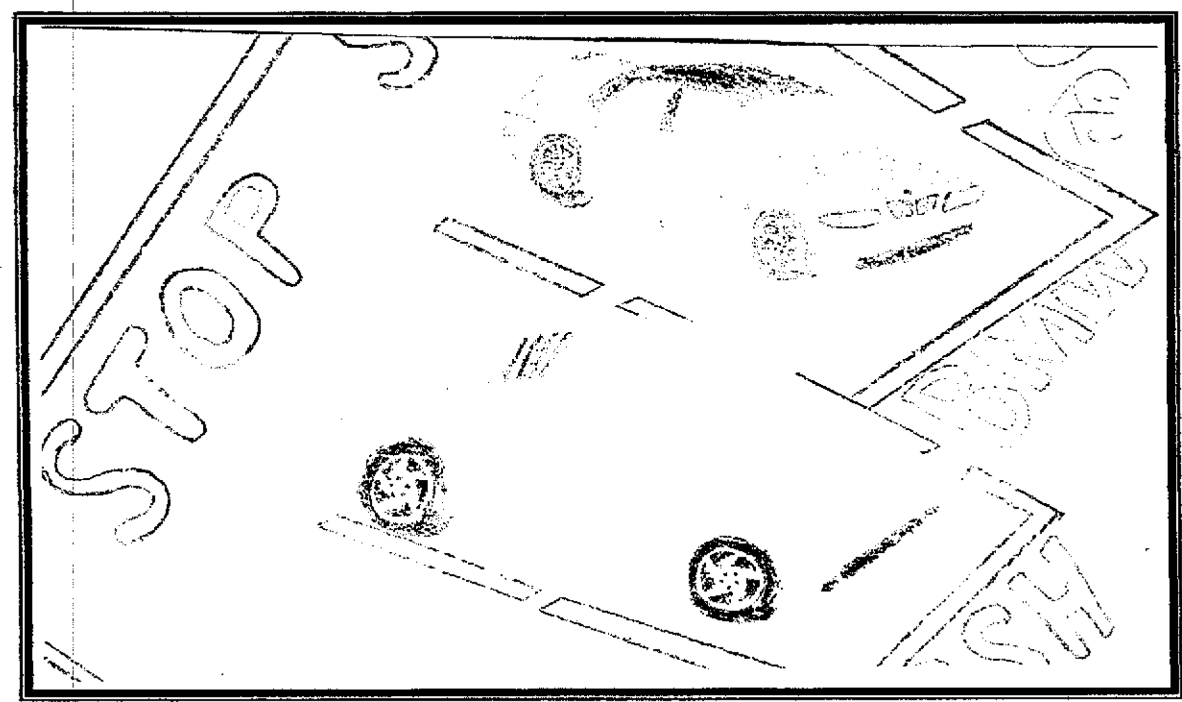




نموذج رقم (٣/ب)

يمثل معرض السيارات في رسوم التلاميذ التجريديين





نموذج رقم (١ـ أ) (١ـ ب) (٢ـ أ) (٢ـ ب) (٣ـ أ) (٣ـ ب) يمثل مقارنة بين رسوم التلاميذ العيانيين والتلاميذ التجريديين وكل رمز يعكس ملامح وأثر الأسلوب المعرفي للتلميذ .

بالنظر إلى الجدول الإحصائي رقم (٧) والذي يمثل المتغيرات الستة عشر والتي مثلت مدى الاختلاف لصالح رسوم التلاميذ التجريديين والتي يصفها الباحث بإظهار درجة أعلى في المتوسط الحسابي والتي تتكون عندها دلالة قيمة المتغير .

ويقوم الباحث بوصف وتفسير المتغيرات الدالة إحصائياً لصالح رسوم التلاميذ التجريديين ، والمتمثلة في الجدول التالي رقم (٧)

جدول رقم (٧) يمثل المتغيرات ذات الدلالة الإحصائية لصالح التلاميذ التجريديين عند مستوى (٠,٠٥) والذي يدل على وجود أثر لمتغير الأسلوب المعرفي للتلميذ

م	المتغيرات	متوسط رسوم العيانيين	متوسط رسوم التجريديين	قيمة T	اتجاه الدلالة
٢٨	ترابط العناصر ببعضها	٣,١٣	٦,٣٥	١,٦٩	ذا دلالة *
٤	أحجام العناصر المرسومة	٢,٩٩	٧,٠٤	١,٦٩	ذا دلالة *
١٣	نوعية العناصر المرسومة	٣,٣٥	٦,٦٤	١,٧٣	ذا دلالة *
١	حركة العناصر المرسومة	٣,٩٧	٦,٧٣	١,٧٢	ذا دلالة *
٩	أستخدام الصفحة في الرسم	٢,٩٨	٧,١٣	١,٦٦	ذا دلالة *
١٩	وضوح الجنس في الرسم	٣,٨٥	٦,١٣	١,٧٢	ذا دلالة *
٣	خطوط العناصر	٣,٤٥	٦,٧٢	١,٧٠	ذا دلالة *
٣٠	القدرة علي التلوين	٣,٨٥	٦,٦٩	١,٧٢	ذا دلالة *
٢٩	العلاقة بين الشكل والأرضية	٢,٩٩	٥,٩٨	١,٧٠	ذا دلالة *
٨	تفاصيل رسم العناصر	٣,٥٥	٦,٩٥	١,٧٤	ذا دلالة *
٣٣	ارتباط العناصر بالموضوع	٣,٩٨	٦,٩٤	١,٨٦	ذا دلالة *
٣٤	علاقة العناصر ببعضها في الموضوع	٣,٥٢	٦,٣٩	١,٧٦	ذا دلالة *
٣٩	فئات الأشكال المرسومة	٣,١٢	٦,١٢	١,٦٩	ذا دلالة *
٣٦	أبعاد الرسم	٣,٧٢	٦,٨٣	١,٦٩	ذا دلالة *
٣٨	مدى شيوع اللزمات في الرسم	٣,٤٣	٦,٥٥	١,٧٠	ذا دلالة *
٧	علاقة الأشكال الخلفية	٣,٨٧	٦,٦٥	١,٦٨	ذا دلالة *

تفسير المتغير رقم (٢٨) : -

بالنظر إلى جدول رقم (٧) نجد أن المتغير ((ترابط العناصر ببعضها)) دال عند مستوى (٠,٠٥) وأن متوسط المتغير الحسابي هو (٦,٣٥) لصالح التلاميذ التجريديين . ويرجع الباحث ذلك إلى أهم ما يميز التلاميذ التجريديين في أنهم تكون قراراتهم أكثر تركيباً وتقصداً من التلاميذ العيانيين .

تفسير المتغير رقم (٤) : -

بالنظر إلى جدول رقم (٧) نجد أن المتغير ((أحجام العناصر المرسومة)) دال عند مستوى (٠,٠٥) وأن متوسط المتغير الحسابي هو (٧,٠٤) لصالح التلاميذ التجريديين . ويرجع الباحث السبب في هذا هو أن التلاميذ التجريديين يتميزون بأنهم يميزون بالاكتشافية والمفاهيم لديهم أكثر نضجاً من التلاميذ العيانين .

تفسير المتغير رقم (١٣)

بالنظر إلى جدول رقم (٧) نجد أن المتغير ((نوعية العناصر المرسومة)) دال على مستوى (٠,٠٥) وأن متوسط المتغير الحسابي هو (٦,٦٤) لصالح التلاميذ التجريديين . ويرجع السبب في هذا إلى أن التجريديين يتميزون بأنهم أكثر قدرة من التلاميذ العيانين في رؤية بدائل حلول المشكلات .

تفسير المتغير رقم (١) : -

بالنظر إلى جدول رقم (٧) نجد أن المتغير ((حركة العنصر المرسومة)) دال عند مستوى (٠,٠٥) وأن متوسط المتغير الحسابي هو (٦,٧٣) لصالح التجريديين ، والسبب يرجع إلى أن التلاميذ التجريديين لا يلجأون إلى التصميم إلا في ضوء معلومات كافية أكثر من التلاميذ العيانيين .

تفسير المتغير رقم (٩) : -

بالنظر إلى جدول رقم (٧) نجد أن المتغير ((أستخدام الصفحة في الرسم)) دال عند مستوى (٠,٠٥) وأن متوسط المتغير الحسابي هو (٧,١٣) لصالح التلاميذ التجريديين ، ويرجع السبب إلى هذا لأن التلاميذ التجريديين يتميزون بأنهم لديهم القدرة على إجراء التمايز والتكامل للمعلومات المقدمة إليهم .

تفسير المتغير رقم (١٩) : -

بالنظر إلى جدول رقم (٧) نجد أن المتغير ((وضوح الجنس في الرسم)) دال على مستوى (٠,٠٥) وأن متوسط المتغير الحسابي هو (٦,١٣) لصالح التلاميذ التجريديين ، ويرجع السبب في ذلك إلى أن التجريديين يفكرون بطريقة منطقية أكثر من التلاميذ العيانيين .

تفسير المتغير رقم (٣) : -

بالنظر إلى جدول رقم (٧) نجد أن المتغير ((خطوط العناصر)) دال عند مستوى (٠,٠٥) وأن المتوسط الحسابي للمتغير هو (٦٠٧٢) لصالح التجريديين ، والسبب في ذلك يرجع إلى أن التجريديين يتميزون بأنهم يلجأون عند اصدارهم للأحكام إلى المقارنة بين عناصر المواقف المختلفة .

تفسير المتغير رقم (٣٠) : -

بالنظر إلى جدول رقم (٧) نجد أن المتغير ((القدرة على التلوين)) دال عند مستوى (٠,٠٥) وأن متوسط المتغير الحسابي هو (٦,٦٩) لصالح التلاميذ التجريديين ويرجع السبب في ذلك إلى أن التجريديين يتميزون بأنهم لهم القدرة على رؤية بدائل حلول المشكلات كما يمكنهم تحمل التسامح بدرجة كبيرة أمام الضغوط العالية التي يتعرضون لها من الآخرين .

تفسير المتغير رقم (٢٩) : -

بالنظر إلى جدول رقم (٧) نجد أن المتغير((العلاقة بين الشكل والأرضية)) دال عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التلاميذ التجريديين ، ويرجع السبب في ذلك إلى أن التلاميذ التجريديين يتميزون بأنهم لديهم القدرة على فصل الأجزاء عن الكليات وبذلك يفصلون بين الشكل والأرضية .

تفسير المتغير رقم (٢٨) :-

بالنظر إلى جدول رقم (٧) نجد أن المتغير ((تفاصيل رسـم العناصـر)) دال عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التلاميذ التجريديين ، وذلك لأنهم لا يلجأون إلى التعميم إلا في ضوء معلومات كافية وأنهم يلجأون إلى التعميم من معلومات غير كافية .

تفسير المتغير رقم (٣٣) :-

بالنظر إلى جدول رقم (٧) نجد أن المتغير ((ارتباط العناصر بالموضوع)) دال عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التلاميذ التجريديين ، ويرجع السبب إلى ذلك إلى أن التلاميذ التجريديين لديهم القدرة على إصدار أحكام من خلال المقارنة بين عناصر المواقف المختلفة .

تفسير المتغير رقم (٣٤) :-

بالنظر إلى جدول رقم (٧) نجد أن المتغير ((علاقة العناصر ببعضها في الموضـوع)) دال عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التلاميذ التجريديين ، وذلك يرجع السبب إلى أن التلاميذ التجريديين لديهم القدرة على إجراء التمايز والتكامل بين أبعاد المعلومات المقدمة إليهم أكثر من التلاميذ العيانيين .

تفسير المتغير رقم (٣٩) :-

بالنظر إلى جدول رقم (٧) نجد أن المتغير ((فئات الأشكال المرسـومة)) دال عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التلاميذ التجريديين ، ويرجع السبب في ذلك إلى أن التلاميذ التجريديين يتميزون بأنهم لديهم القدرة على إتخاذ قراراتهم بناءاً على التركيب للفئات المعلوماتية عندهم .

تفسير المتغير رقم (٣٦) :-

بالنظر إلى جدول رقم (٧) نجد أن المتغير ((أبعـاد الرسـم)) دال عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التلاميذ التجريديين ، وذلك يرجع إلى أن التلاميذ التجريديين لديهم القدرة على التمايز والتكامل بين أبعاد المعلومات المقدمة إليهم أكثر من التلاميذ العيانيين .

تفسير المتغير رقم (٣٨) : -

بالنظر إلى جدول رقم (٧) نجد أن المتغير ((مدى شيوع اللزمات في الرسـم)) دال عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التلاميذ التجريديين ، ويرجع السبب في ذلـك إلى أن التلاميذ التجريديين لديهم القدرة على تحمل الغموض ولا ينـهارون أمـام الضـغوط الشديدة بينما التلاميذ العيانيين لا يتحملون تلك الضغوط وينهارون أمام تلك الضغوط

تفسير المتغير رقم (٧) : -

بالنظر إلى جدول رقم (٧) نجد أن المتغير ((علاقة الأشـكال الخلفيـة)) دال عنـد مستوى (٠,٠٥) لصالح التلاميذ التجريديين ويرجع السبب في ذلك إلى أن التلاميـذ التجريديين يفكرون بطريقة منطقية والمفاهيم لديهم أكثر نضجاً من التلاميذ العيانيين .

الفرض الثاني : -

((تعكس رسوم التلاميذ العيانيين والتلاميذ التجريديين خصائص تعبيرية وفنية مختلفـة كلاً تبعاً لأسلوبه المعرفي))

بالنظر إلى الجدول رقم (٨) يتضح وجود مجموعة من المتغيرات والتي تتشابه فيهـا إلى حد ما كلاً من رسوم التلاميذ العيانيين والتلاميذ التجريديين ، ويتضح ذلك في درجـة المتوسط الحسابي للعينيين والتي لا تظهر لنا عدم تواجد فروق ذات دلالة إحصائية أي لا يوجد تأثير للمتغير الأسلوب المعرفي ملحوظ لإحدى العينيين يدع لنا المجال في تفسيرها كمقارنة بين العينيين .

انظر الجدول التالي رقم (٨) : -

م	المتغيرات	متوسط رسوم العيانيين	متوسط رسوم التجريديين	قيمة T	اتجاه الدلالة
٢	نسب العناصر	٢,٦١	٢,٩٨	٠,٣٨	ليس له دلالة إحصائية
٥	التعبير عن الموضوع	٢,٥٣	٢,٨٧	٠,٤٠	ليس له دلالة احصائية
٦	مظاهر التعبير	٢,١٤	٢,٧٣	٠,٥٣	ليس له دلالة إحصائية
١٠	تمثيل العناصر	٢,١٨	٢,١٩	٠,٣٩	ليس له دلالة إحصائية
١١	موضع العناصر في الصفحة	٢,٣٨	٢,٤٣	٠,٤٣	ليس له دلالة إحصائية
١٢	وضوح الفكرة	٢,٣٣	٢,٥٤	٠,٣٧	ليس له دلالة إحصائية
١٤	أستخدام الألوان	٢,٢٤	٢,٥٣	٠,٣٨	ليس له دلالة إحصائية
١٥	اتجاه رسم العناصر	٢,١٤	٢,٤٣	٠,٣٩	ليس له دلالة إحصائية
١٦	التعبيرات الكتابية على الرسم	٢,١٣	٢,٥٣	٠,٤٠	ليس له دلالة إحصائية
١٧	الرموز الخاصة	٢,٢٦	٢,٥٨	٠,٤٢	ليس له دلالة إحصائية
١٨	كثافة الألوان	٢,١٣	٢,٦٩	٠,٤٣	ليس له دلالة إحصائية
٢٠	اللون الشائع	٢,١٨	٢,٥٣	٠,٣٧	ليس له دلالة إحصائية
٢١	خصائص رسوم المراهق	٢,٢٢	٢,٦٣	٠,٣٨	ليس له دلالة إحصائية

تابع الجدول رقم (٨) يمثل المتغيرات الغير دالة إحصائياً لمجموعتي الدراسة والتي تمثل التشابه في رموز رسوم التلاميذ العيانيين و التلاميذ التجريديين .

م	المتغيرات	متوسط رسوم العيانيين	متوسط رسوم التجريديين	قيمة T	اتجاه الدلالة
٢٢	أثر البيئة على رسوم العناصر	٢,٢٨	٢,٩٥	٠,٤٠	ليس له دلالة إحصائية
٢٣	الهيئة العامة للتعبير الفني	٢,٥٤	٢,٨٨	٠,٤١	ليس له دلالة إحصائية
٢٤	مواصفات التعبير الفني	٢,١٣	٢,٩٩	٠,٣٨	ليس له دلالة إحصائية
٢٥	دلالة اللون في التعبير	٢,٣٣	٢,٧٧	٠,٣٧	ليس له دلالة إحصائية
٢٦	وجود عناصر متميزة	٢,٤٣	٢,٥٧	٠,٣٨	ليس له دلالة إحصائية
٢٧	طريقة تنظيم العناصر في الصفحة	٢,٢٣	٢,٨١	٠,٤٣	ليس له دلالة إحصائية
٣١	أستخدام الأدوات الهندسية	٢,١٣	٢,٥٤	٠,٤٠	ليس له دلالة إحصائية
٣٢	تنوع عناصر التعبير	٢,٢٦	٢,٩٦	٠,٤٢	ليس له دلالة إحصائية
٣٥	عدد العناصر المرسومة في الصفحة	٢,٢٣	٢,٥٦	٠,٣٨	ليس له دلالة إحصائية
٣٧	الضغط على خطوط الرسم	٢,١٧	٢,٩٥	٠,٤٠	ليس له دلالة إحصائية
٤٠	القدرة على رسم الخطوط	٢,١٥	٢,٥٥	٠,٤١	ليس له دلالة إحصائية

ويتضح من خلال النظر إلى الجدول رقم (٨) أن المتغير الثاني لدى العينتين والذي متوسطه الحسابي للتجريديين (٢,٩٨) وللعيانيين (٢,٦١) والمتضمن ((نسب العناصر)) ويظهر لنا أنه لا توجد هناك عناصر فارقة وذات دلالة احصائية لأحد العينتين ، وإنما يفسر الباحث الفرض الثاني أنه لم تظهر فوارق ظاهرة كمية إحصائية في درجة المتغير وإنما يجد الباحث وبالنظر إلى صور الرسوم أنه يتضح ذلك الفارق في تميز بعض عناصر رموز رسوم التلاميذ العيانين والتجريديين والتي تضمنته مواضيع الاختبار والمتمثلة في النماذج التعبيرية .

الفصل الخامس

خلاصة النتائج والتوصيات

أولاً : النتائج

ثانياً : التوصيات

أولاً :النتائج

من خلال التحاليل الجدولية الإحصائية السابقة وتفسير نتائجها وإظهار الخصائص التعبيرية لدى المجموعتين (العيانيين – التجريديين) مع إظهار الفوارق في تكرار الخصائص لدى رسوم التلاميذ العيانيين ورسوم التلاميذ التجريديين ، والتي أظهرت خصائص مشتركة بينهما وخصائص مختلفة بينها . مما أوضح أثر الأسلوب المعرفي على رسوم التلاميذ والتي من خلالها كان لنا التفسير ومصداقية فروض الدراسة .

ويجمل الباحث النتائج في نقاط ملخصاً ما سبق :

١– أن هناك اختلاف وتشابه بين رسم رموز التلاميذ العيانيين ورسم رموز التلاميذ التجريديين بمنطقة مكة المكرمة التعليمية ، ويرجع ذلك إلى اختلاف الأسلوب المعرفي للتلاميذ (التجريدي – العياني) .

٢– أن الأسلوب المعرفي له درجة انعكاس على رسم رموز التلاميذ العيانيين ورسم رموز التلاميذ التجريديين بمنطقة مكة المكرمة التعليمية .وذلك لأسباب منها :

أ. أن نظرية النظم التصويرية تحدد التركيب البنيوي بين المثيرات المدخلة والمخرج السلوكي والتي تعكس أنماط مختلفة للوظيفة التصويرية التي تظهر بوضوح عند الفرد في مستويات مختلفة من التعقد التصوري .

ب. أن الأفراد التجريديين يتميزون عن الأفراد العيانيين في قدرهم على إجراء عمليتي التفاضل والتمييز بين التفاصيل والدقائق والاتساع التدريجي في خبرة الفرد ، أي أنها عملية إدراك وجمع التفاصيل ومعرفة العلاقات التي تؤدي إلى إيضاح المعنى وزيادة القدرة على التمييز بين الفروق الدقيقة والتفاصيل اسلمختلفة المتعلقة بالقوى المتفاعلة في الموقف سواء كان هذا الموقف خاصاً باكتساب خبرات معرفية أو مهارة أو نمو نضوج انفعالي واجتماعي .

ج. إن معظم الأفراد العيانيين يكون للون أبعاد ثلاثة متمثلة في درجة اللون والسطوع والتشبع وعندما يطلب منهم أن يحكموا على تطابق وتشابه أشياء مختلفة الألوان فإنهم يضعون في الاعتبار هذه الأبعاد الثلاثة للحكم على هذه الأشياء .

د. إن التغيير في التكوين المعرفي للفرد لا يحدث نتيجة اكتساب المعارف المختلفة في صورة تمايز فقط بل لابد من أن يحدث أيضاً في صورة تكامل أي أنه يتم هذا التغير عن طريق جمع المعلومات والعلاقات أو أطراف العلاقات المختلفة في الموقف .

٣- إن الاختلاف والاتفاق بين رسوم التلاميذ التجريديين والعيانيين ربما يرجع إلى الأسباب الآتية :

أ. أن رسوم التلاميذ التجريديين والتي تضمنت مجموعة من الرموز أخذت في مجملها ترابط مباشر في العناصر والذي يرجع إلى الخلفية الثقافية من وسائل إعلامية وترابط مباشر بين التلاميذ التجريديين إلا في خلفياتهم الثقافية لأبعاد الموضوعات وعدم مباشرة الأغلبية منهم ، ويرجع ذلك للأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والتي قد تقف حاجز عن ممارسة بعض الأوضاع والأمور الاجتماعية في الحياة مما تعيق إمكانية الترابط في العناصر وتسلسلها وقد يظهر فيها بعض الخصائص التعبيرية كالتكرار والتعبير باللفظ وذلك لإيضاح الموضوع في الرسم ، وقد ظهر ذلك في المقياس الذي أعده الباحث عن تقرير رسوم التلاميذ .

ب. إن إحجام العناصر تنعكس على نوعيتها وبذلك يرى الباحث أن الفارق في إظهار درجة متوسط المتغيرين (الأسلوب المعرفي ـــ رسوم التلاميذ) لصالح رسوم التلاميذ التجريديين يعود إلى أن التلاميذ التجريديين يسجلون تعبيرات

رسومهم الفنية بناءاً على تحصيلهم الثقافي ووصفهم التعبيري لرموز العناصر والموضوعات ، ويفسر ذلك أن أحجام العناصر المرسومة بالتكبير أو التصغير تدل على محاولة التلميذ إيضاح بعض العناصر لما لها من مدلول تعبيري حسن لديه ولما لها من أهمية وقد يعدد كذلك في نوعية العناصر المرسومة في الموضوع والتي تدل على تشبعه بمدركات البيئة وعناصرها وثقافته تجاه ذلك الموضوع والتي ظهرت لصالح التلاميذ التجريديين .

د. إن حركة العناصر المرسومة كانت لصالح التلاميذ العيانيين قد يرجع إلى أن حركة العناصر في رموز رسوم التلاميذ التجريديين قد تعددت الحركات في اتجاهات مختلفة لرموز الكائنات والمجردات في الموضوعات لدى التلاميذ التجريديين في حين أنها أقل تعدد ، وذلك لقلة عدد الكائنات في رموز رسوم التلاميذ العيانيين .

ه. إن استخدام الصفحة في الرسم هو متغير لصالح التلاميذ التجريديين وذلك يرجع إلى أنه قد يعود إلى طريقة التوجيه مسبقاً وطريقة الأداء من قبل مدرس المادة ، وقد يكون تفسير التلاميذ إلى إظهار أبعاد الموضوع واتجاهاته المختلفة من خلال ملء الصفحة بالعناصر والرموز الثقافية المتعددة .

و. إن القدرة على التكوين لها دلالتها النفسية لدى التلاميذ العيانيين والتجريديين إلا إنه يظهر في رسومهم ذلك الفارق الإحصائي البسيط لصالح التلاميذ التجريديين وبالنظر إلى الرسوم المرفقة في الدراسة نجد أن أغلب رسوم التلاميذ التجريديين ذات توزيع لوني سائر ومتعدد الألوان لتعدد العناصر بالموضوع ويرجع ذلك إلى التعدد اللوني في بيئة التلاميذ التجريديين عنه في بيئة التلاميذ العيانيين .

ز. إن العلاقة بين الشكل والأرضية تختلف من التلاميذ التجريديين عنه في التلاميذ العيانيين ويرجع ذلك إلى أن رموز رسوم التلاميذ التجريديين قد أخـــذت في الانتشار والتعدد في حين أن رموز رسوم التلاميذ العيانيين قد انتشرت ولكنها قد أخذت خاصية التكرار بنسبة أكبر .

ثانياً : التوصيات

في ضوء مشكلة البحث وأسئلته وفروضه وحدوده يمكن التوصية بما يلي :

١. إن البحث قد درس الأسس السيكومترية التي يقوم عليها بناء مقياس موضـــوعي لتقدير رسوم التلاميذ في المرحلة المتوسطة من التعليم ، وقد قـــدم نموذجـــاً لهـــذا المقياس ولهذا يوصي الباحث بالاستفادة من هذه الأسس في بناء المقاييس الفنية في المراحل المختلفة للتعليم ، وأستخدام تلك المقاييس في تطوير التقـــدير والتقـــويم لرسوم تلاميذ المرحلة المتوسطة ، كما يوصي الباحث بتطبيق هذا المقياس المقتـــرح في بيئات أخرى غير منطقة مكة المكرمة وفي عينات أخرى مـــن التلاميـــذ غـــير المرحلة المتوسطة .

٢. ولما كان البحث قد كشف عن فعالية الوحدة بالنسبة لعينة ا لبحث لذا يوصـــي بالآتي :

أ. عقد دورات متخصصة لتدريب القيادات التربوية لمناقشة هذا الاتجاه في تنـــاول تقويم وبناء المقاييس الفنية .

ب. الأهتمام بالبرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة ولا يكون ذلك مـــن خـــلال الموجهين حيث أهم أيضاً في حاجة إلى الاطلاع على ما هو جديد ، بل يكون من خلال العاملين في حقل التربية الفنية والممارسين لها في الجامعات والكليات مـــن الباحثين حتى يمكن توصيل الجديد وتحديث المعلومات لدى المعلمين .

ج. على القائمين في مجال التربية الفنية من مشرفين تربويين التنبيه على المعلمين في المرحلة المتوسطة من التعليم في المملكة مراعاة الفروق الفردية بين تلاميذهم وخاصة الفروق التي ترجع إلى أساليبهم المعرفية .

د. إلمام المعلمين والآباء بمراحل الطفل العمرية وما يظهر فيها من خصائص ولزمات وخاصة مرحلة المراهقة ، فقد يروها ويحكمون عليها بأنها أخطاء في تعبيراتهم ورموزهم .

هـ.على المعلمين في مرحلة التعليم المتوسط التقنيين في أختيار الموضوعات المناسبة للعمر الزمني للتلاميذ والتي تثير تصوراتهم وطريق تفكيرهم .

و. على إدارة التخطيط في وزارة المعارف دراسة وضع تصور لموضوعات توافق المراحل العمرية لتلاميذ المرحلة المتوسطة في منهج خاص لمادة التربية الفنية بالوزارة.

ز. تثقيف أولياء الأمور حول أهمية التربية ودورها في بناء شخصية تلميذ المرحلة المتوسطة ، وذلك بإعداد ندوات إعلامية تبث حول دور الإعلام المتعددة .

ح. قيام معلمي التربية الفنية في مرحلة التعليم المتوسط بدراسة تتبعية لدى تلاميذ هذه المرحلة بدءاً من الصف الأول ، ومعرفة المواضيع التي تؤثر على قدراتهم الشخصية والعقلية والمعرفية وإمكانية التوجيه من خلال الموضوعات المناسبة .

ط. يجب قيام معلمي التربية الفنية بتطبيق مثل هذا المقياس الذي يقدر رسوم التلميذات (البنات) في المراحل المتوسطة والثانوية .

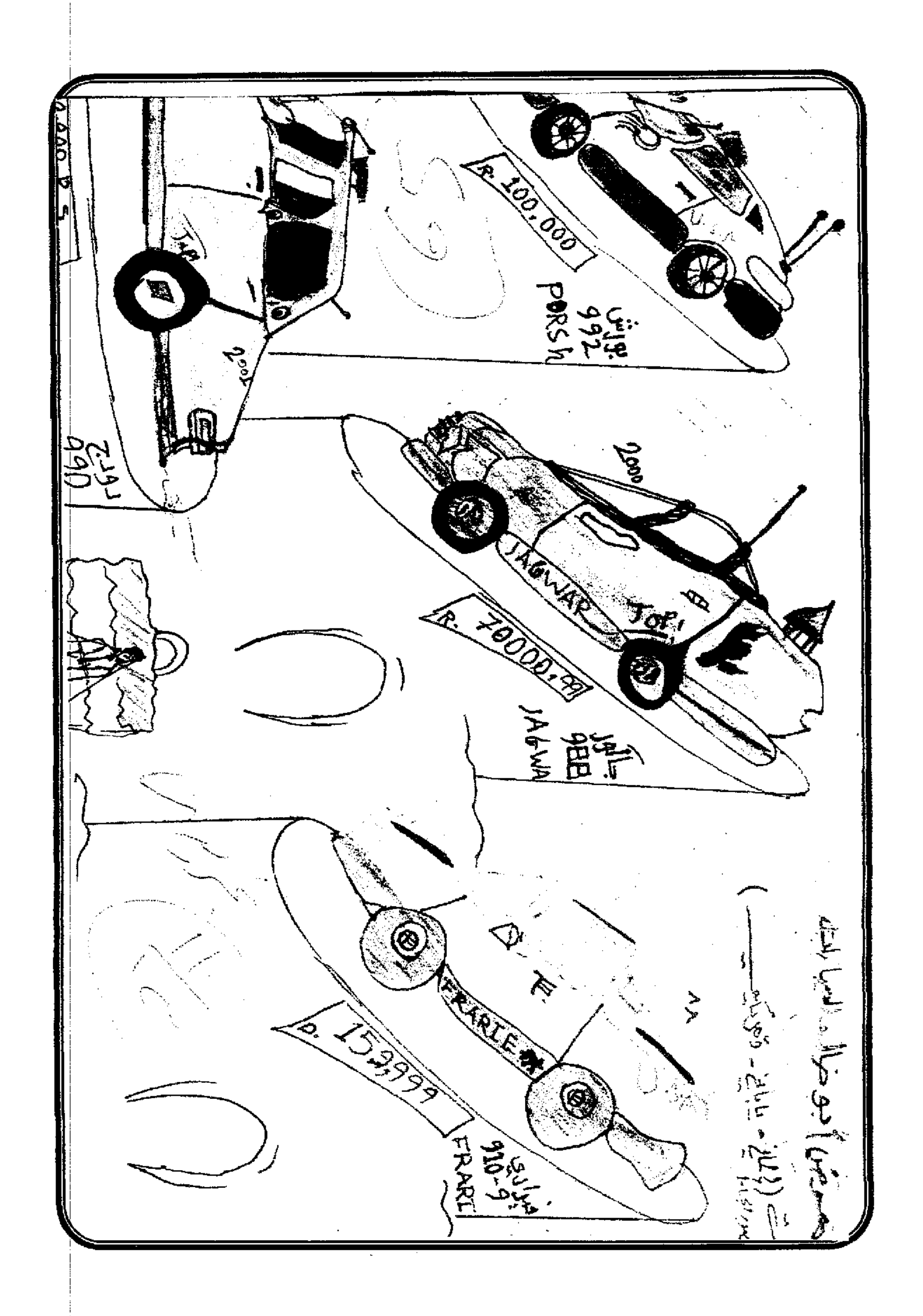
ملحق رسوم التلاميذ

تعبيرات رسوم التلاميذ

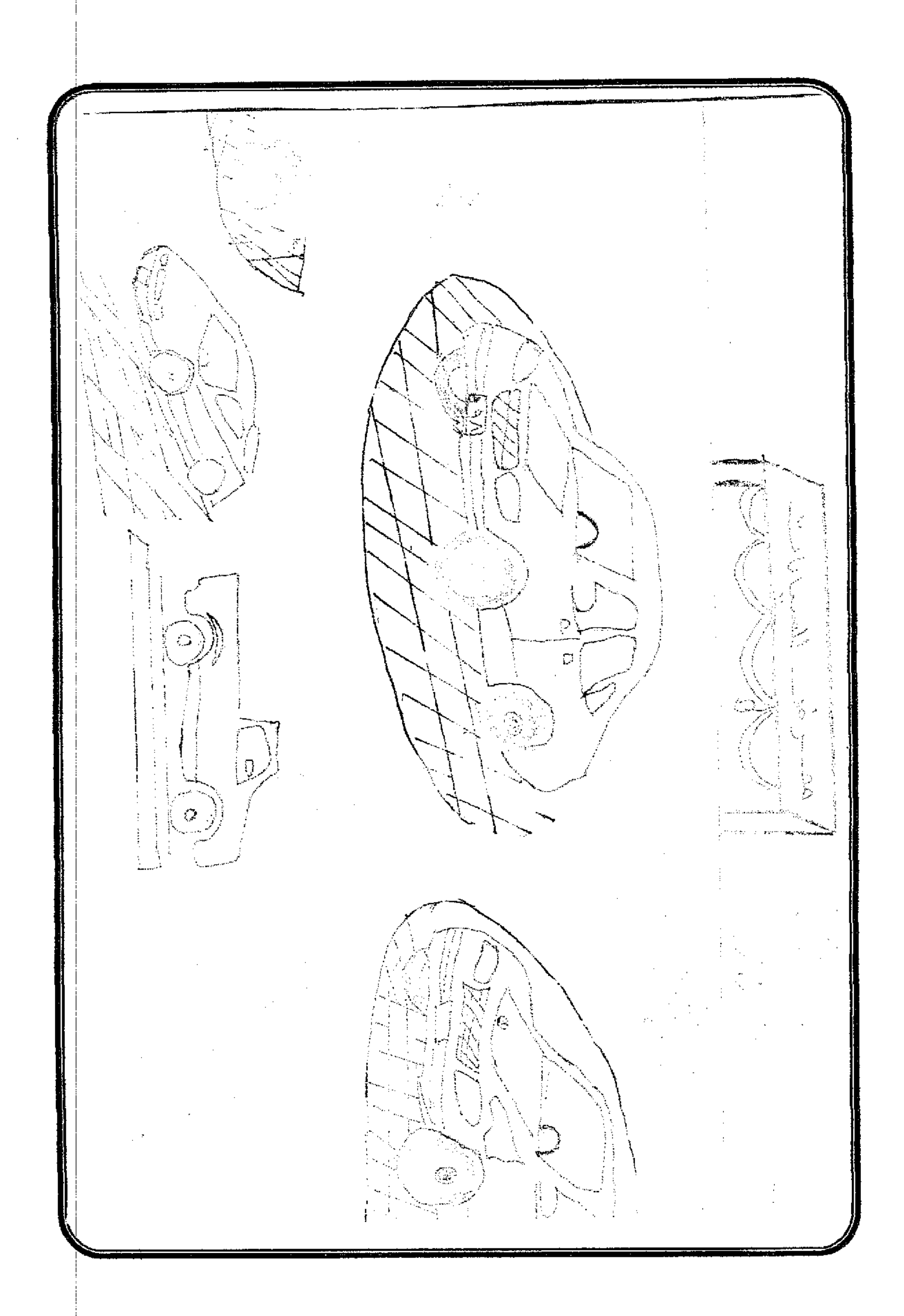
التجريديين

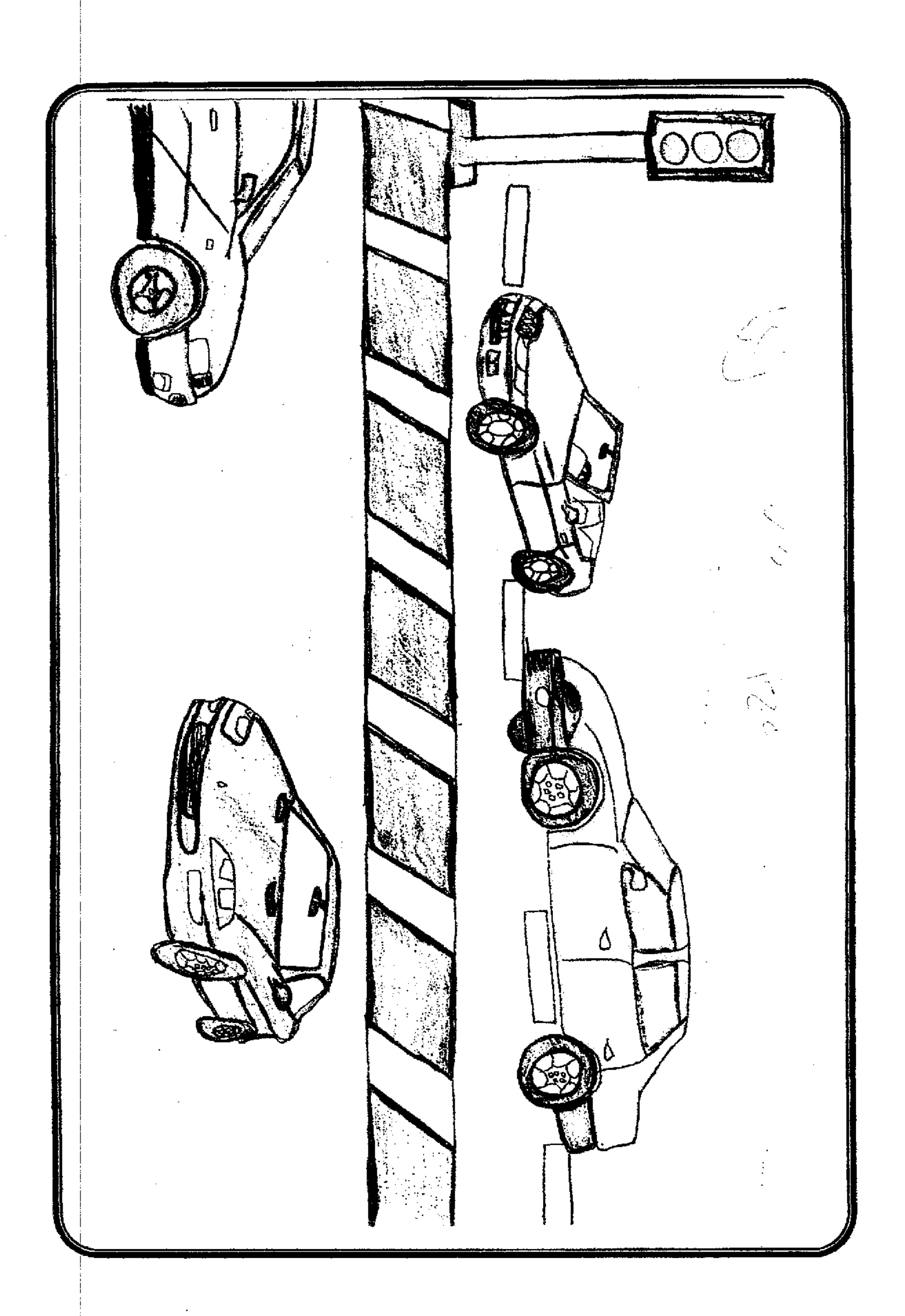
المتضمن موضوع

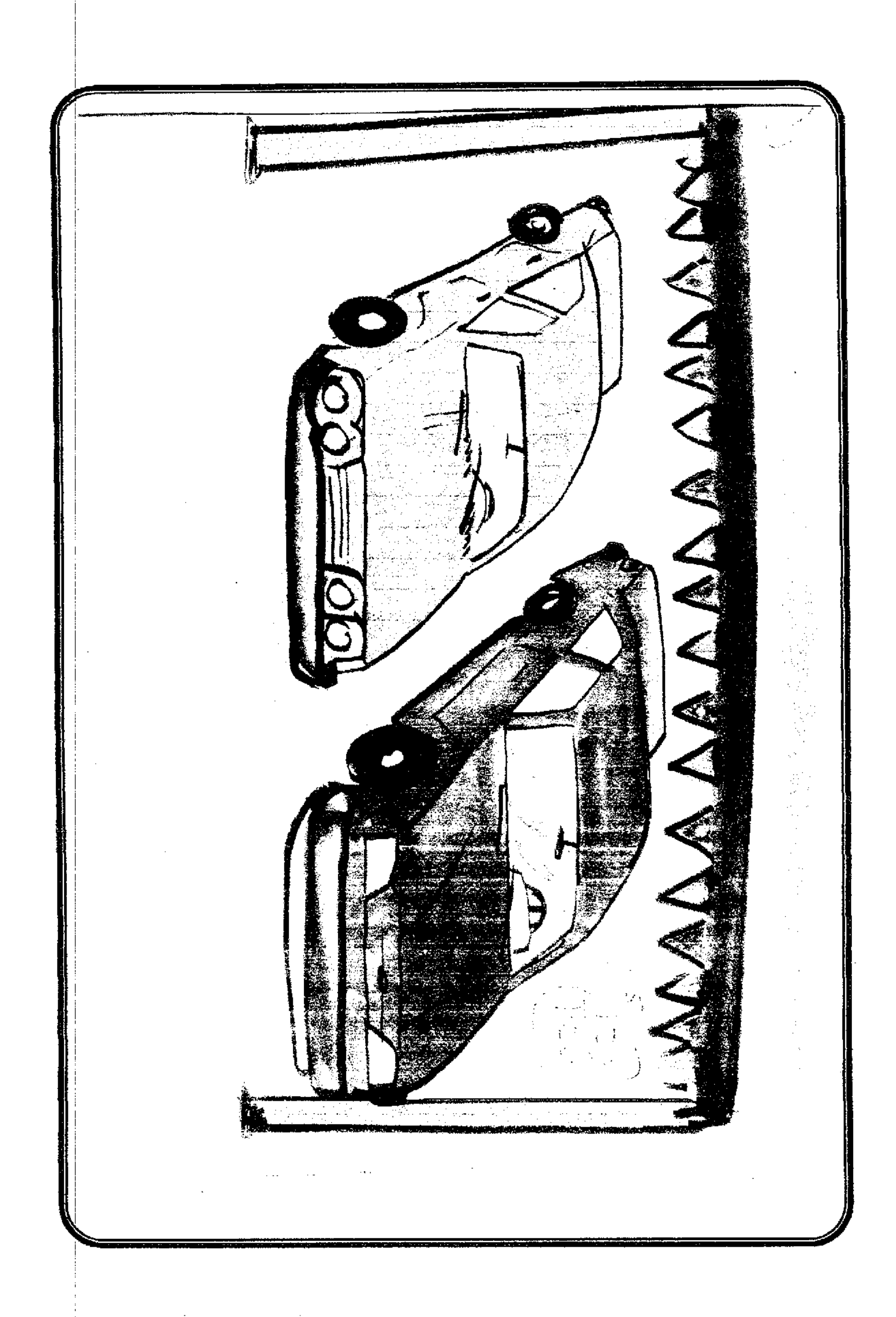
معرض السيارات

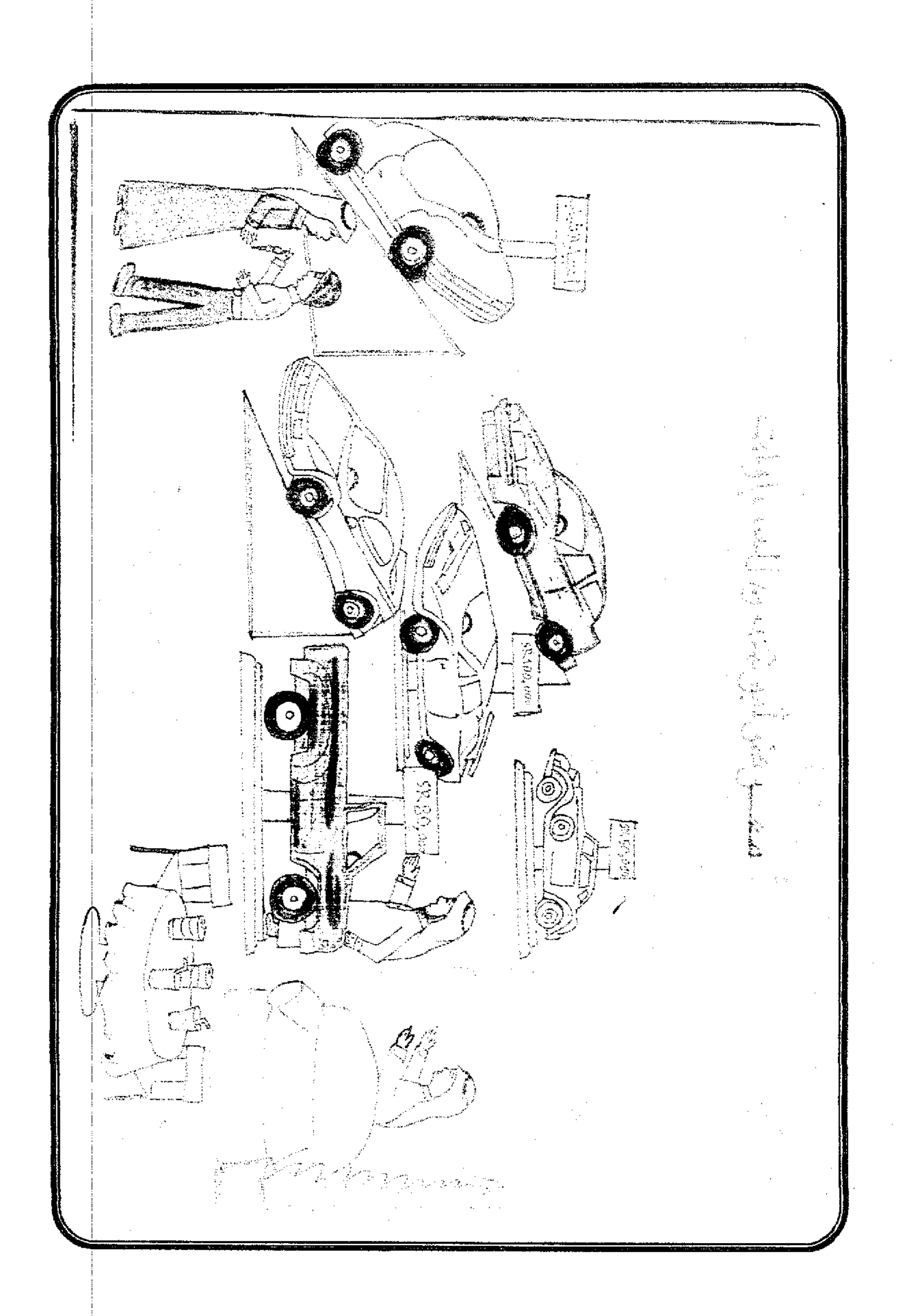


R. 100,000
بورش
992
PORSh
JAGWAR
R. 70000,99
جاغوار
988
JAGWA
FRARIE
D. 159,999
فيراري
910-9
FRARI

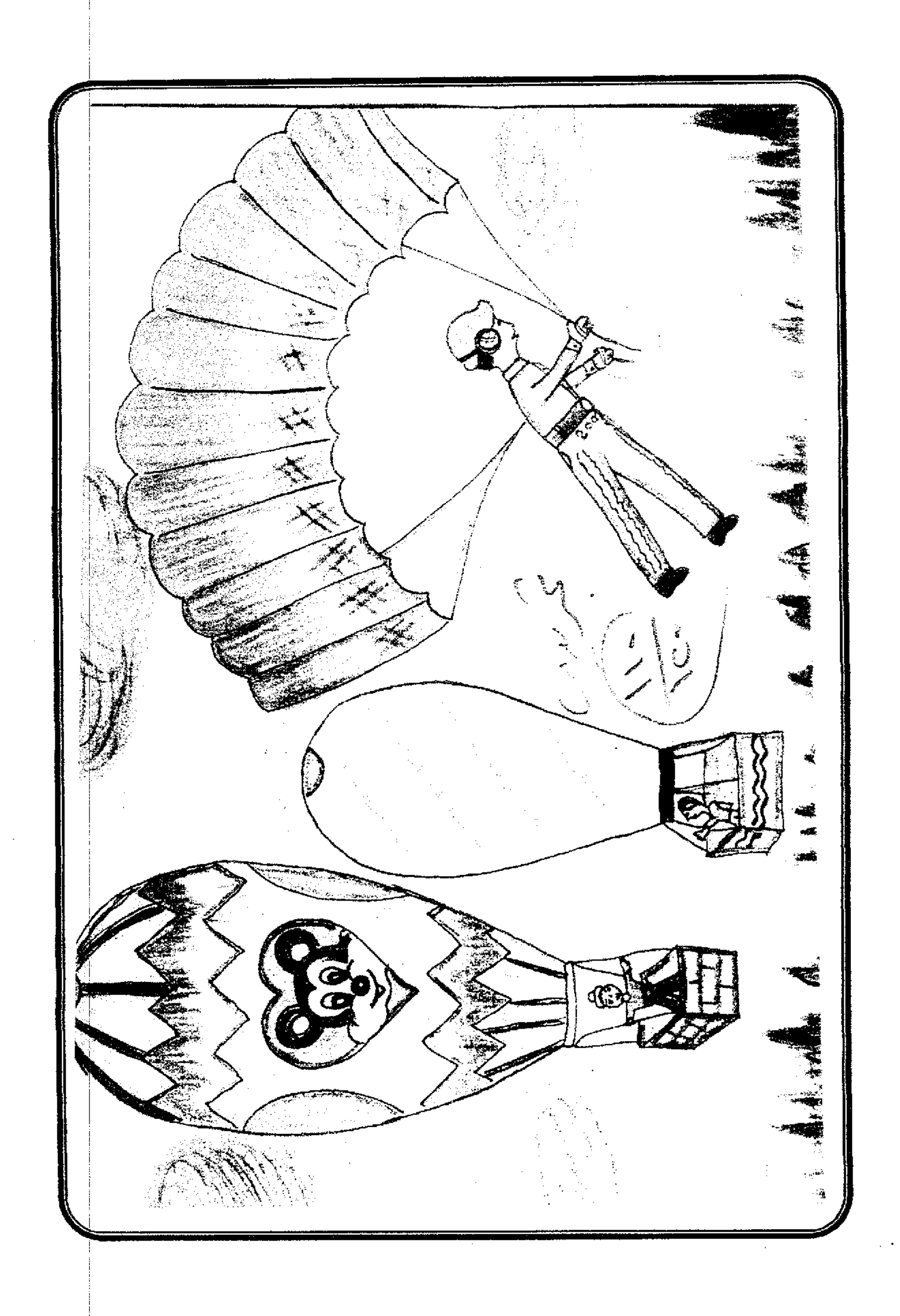


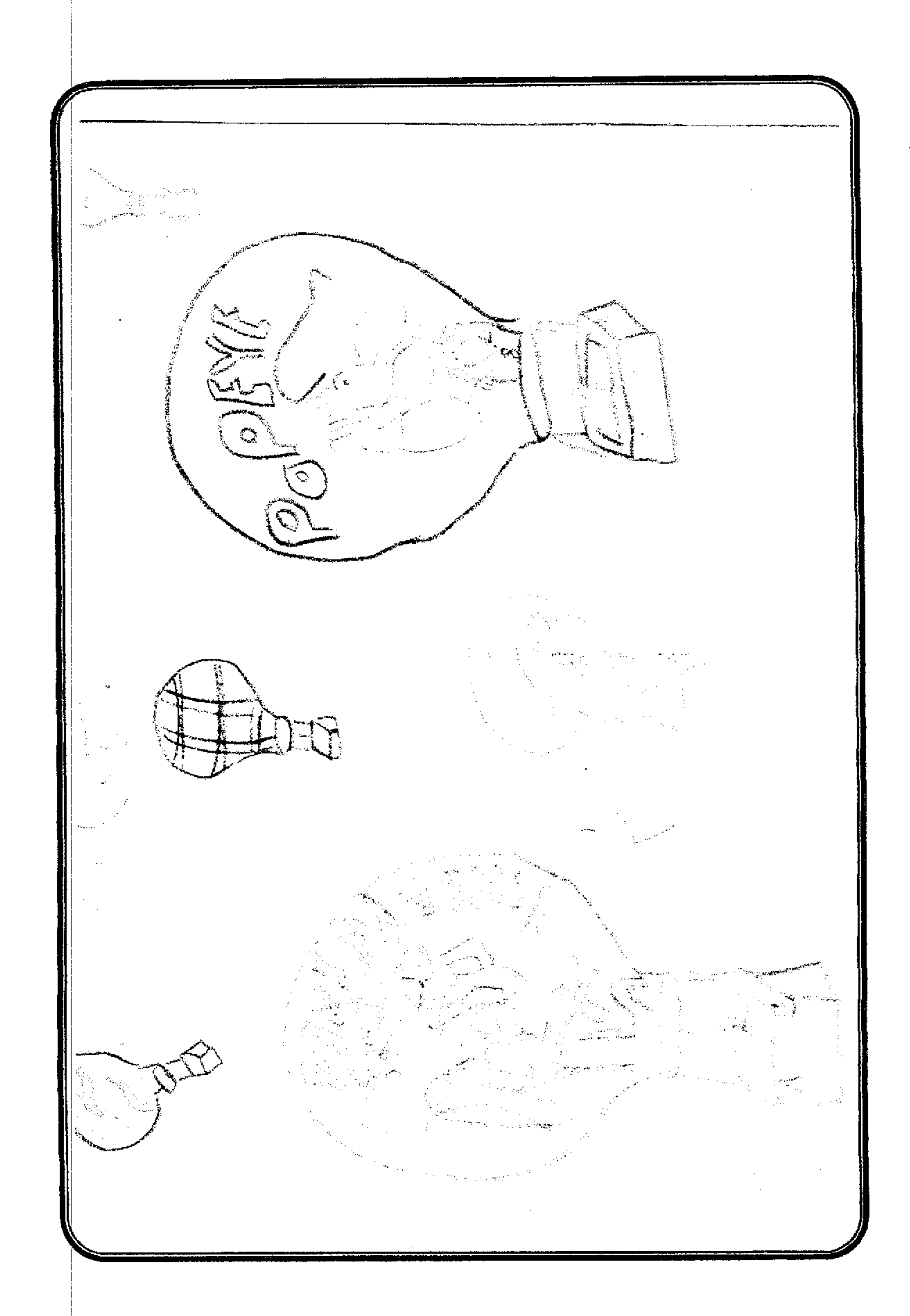


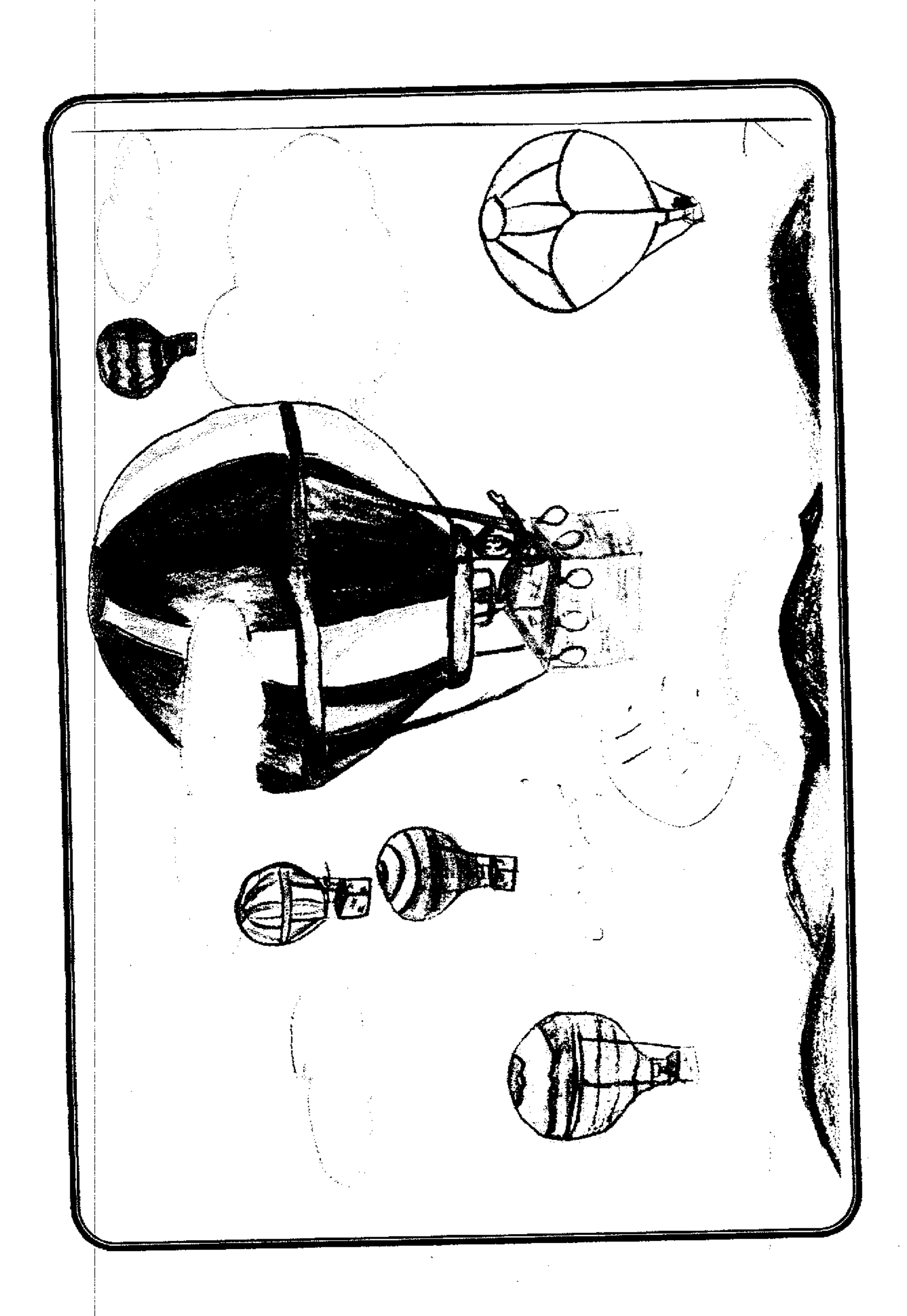


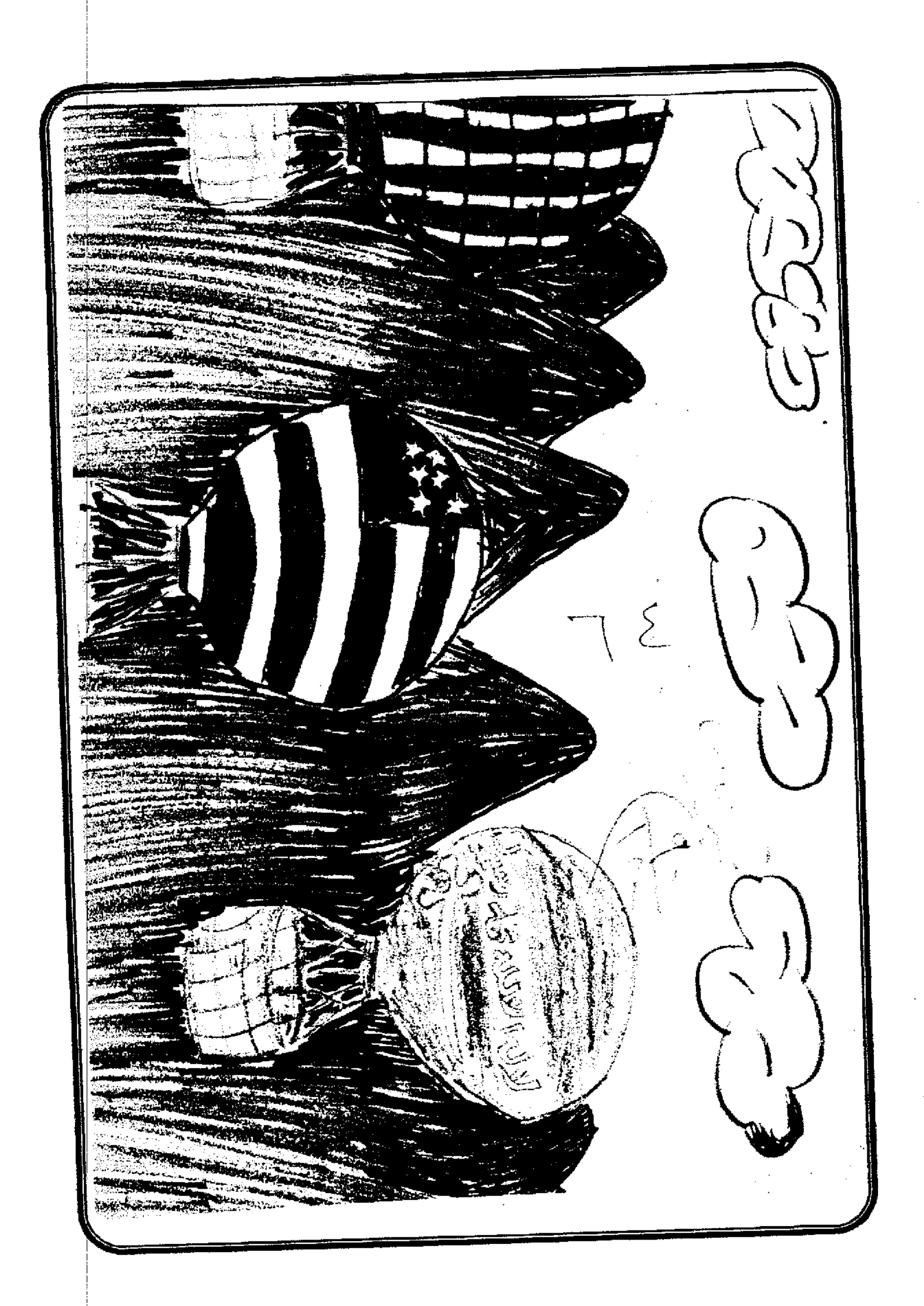


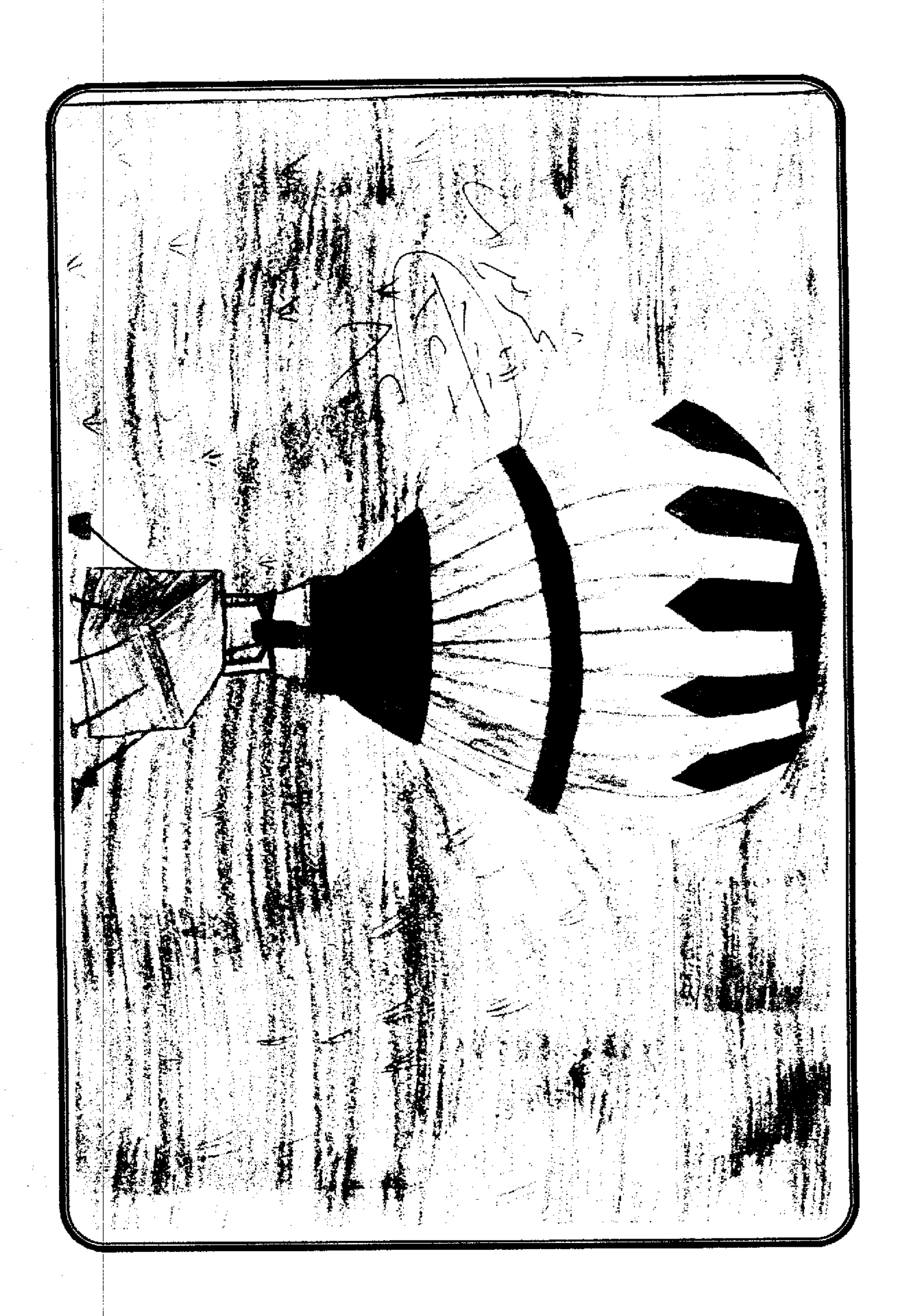
تعبيرات رسوم التلاميذ الجريديين المتضمن موضوع البالون



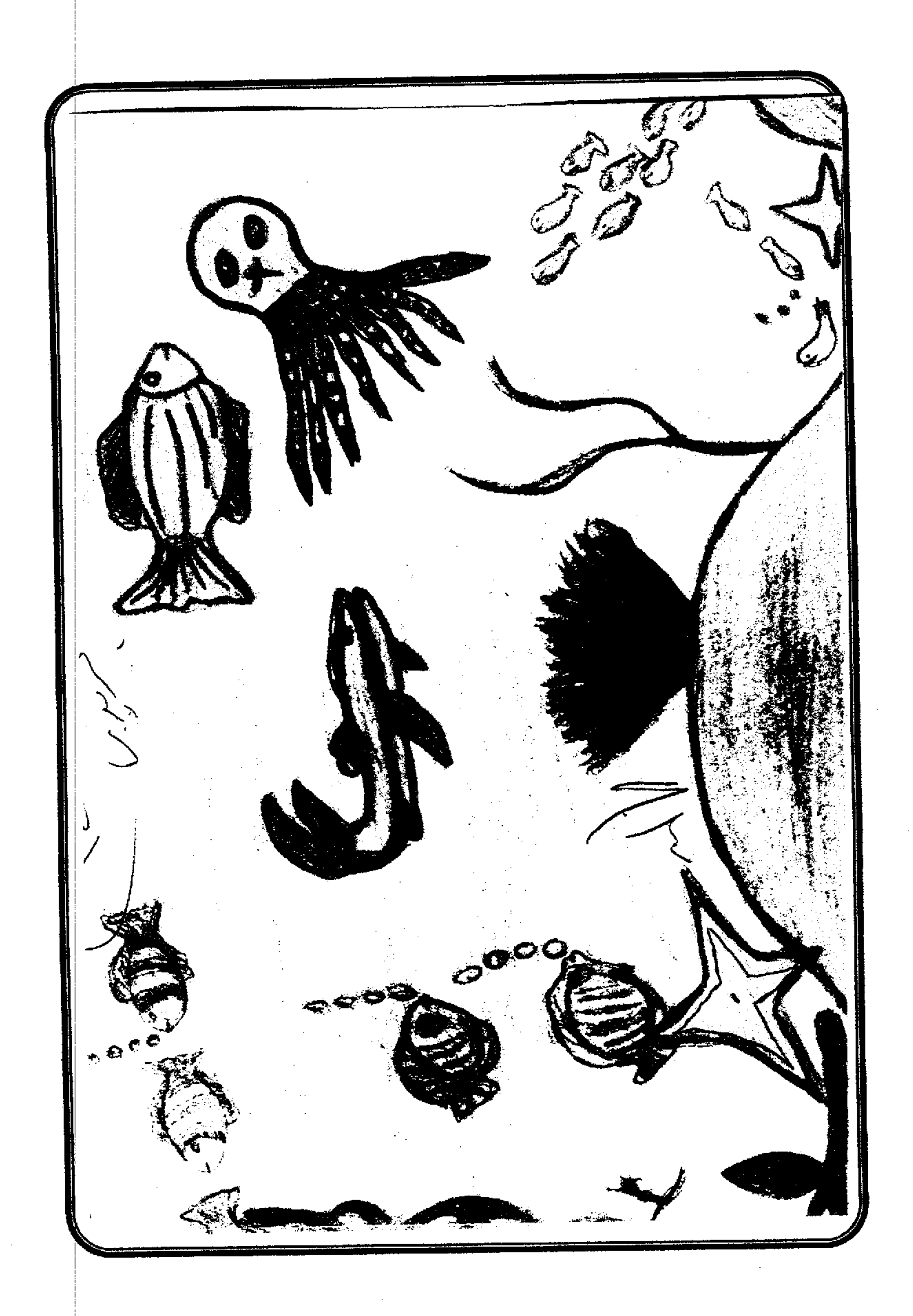

PoPEYE



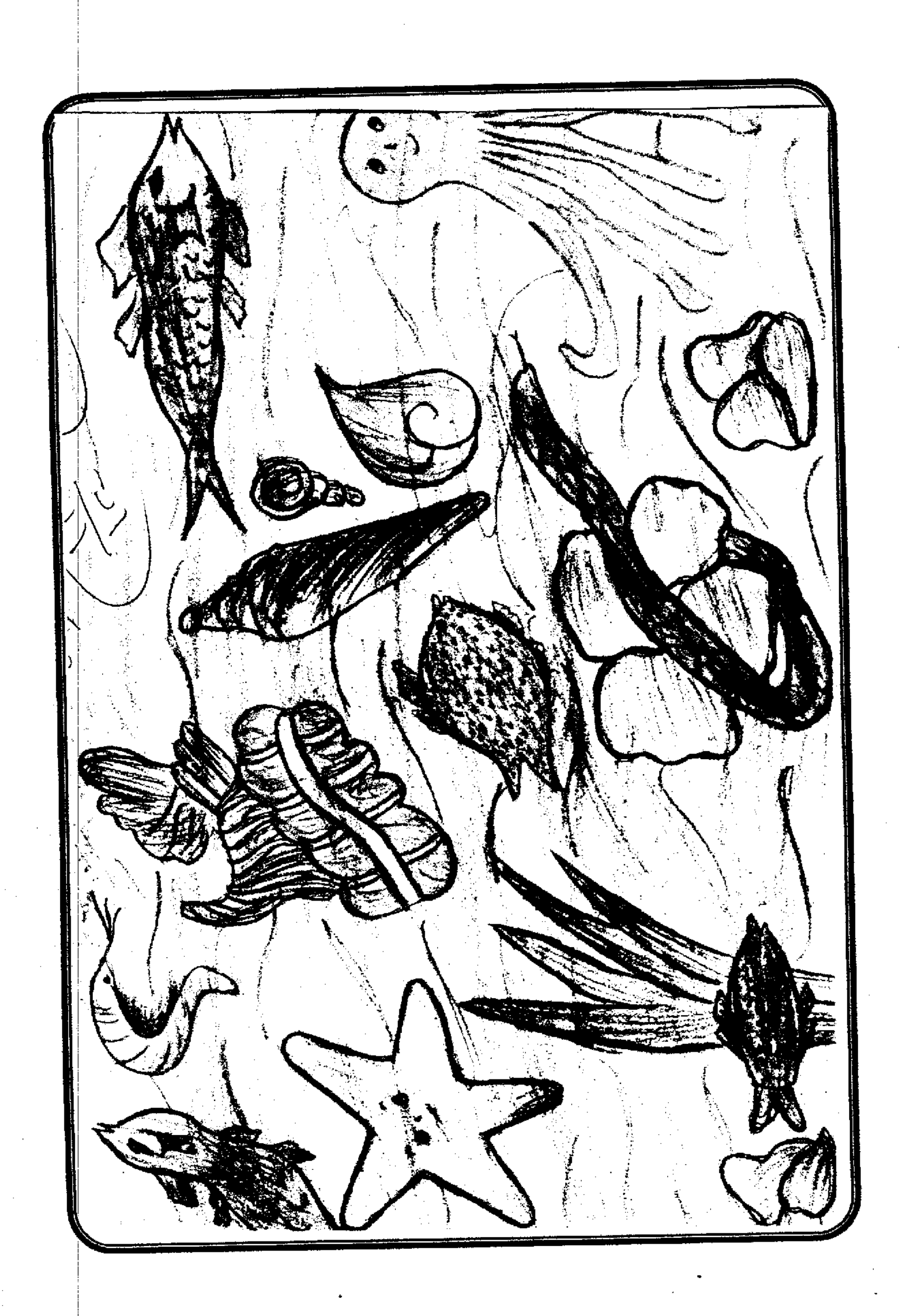


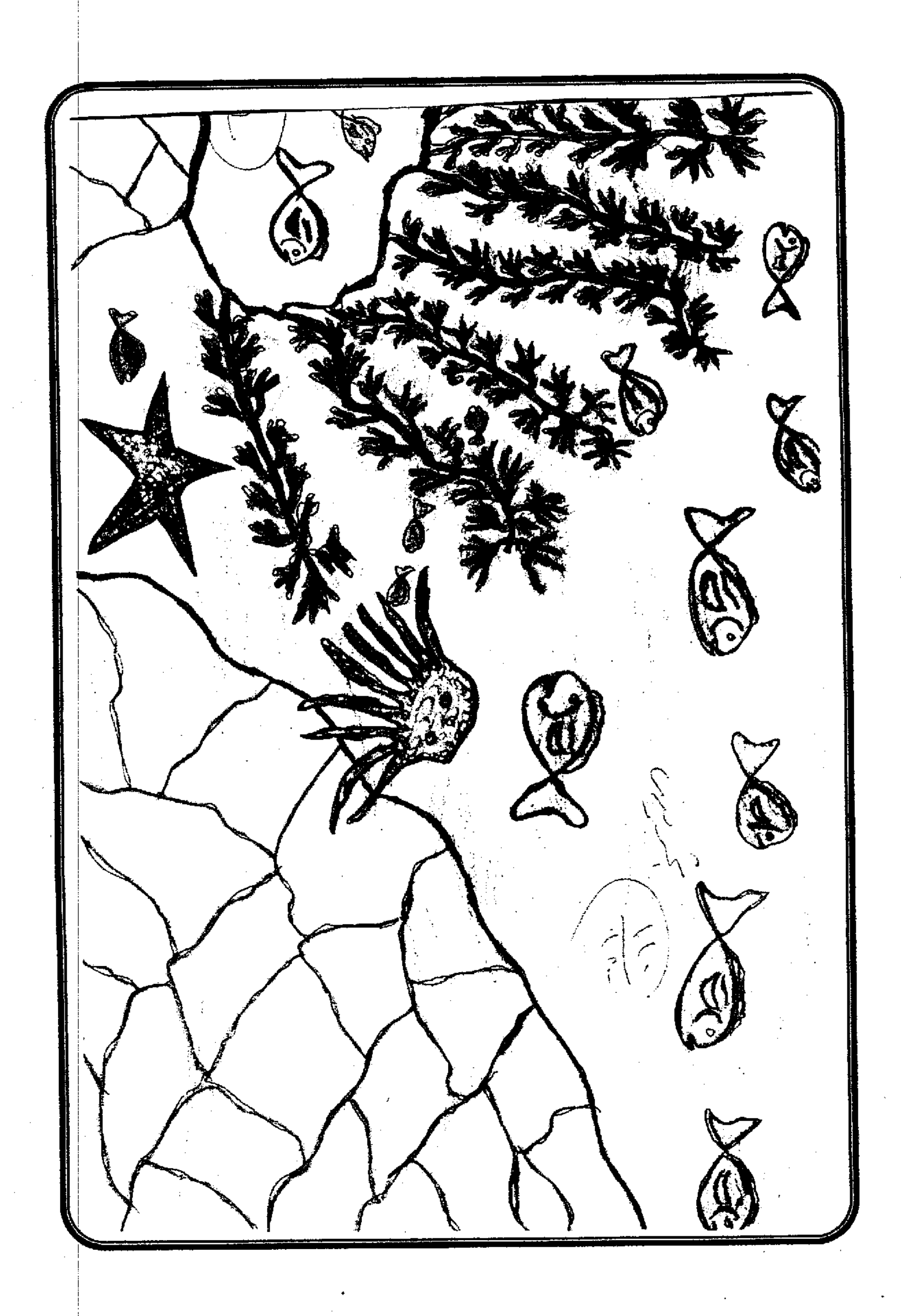


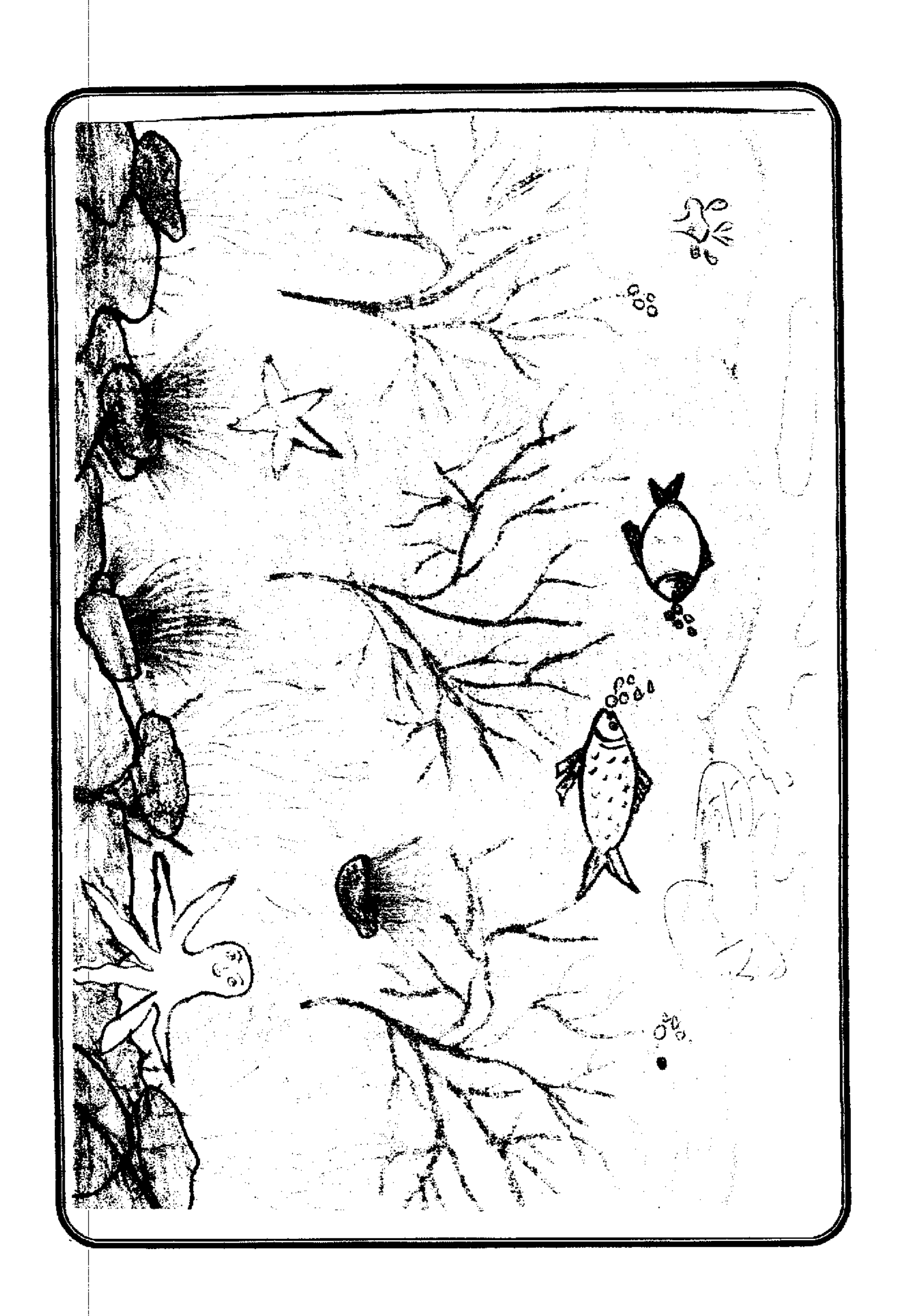
تعبيرات رسوم التلاميذ
التجريديين
المتضمن موضوع
قاع البحر



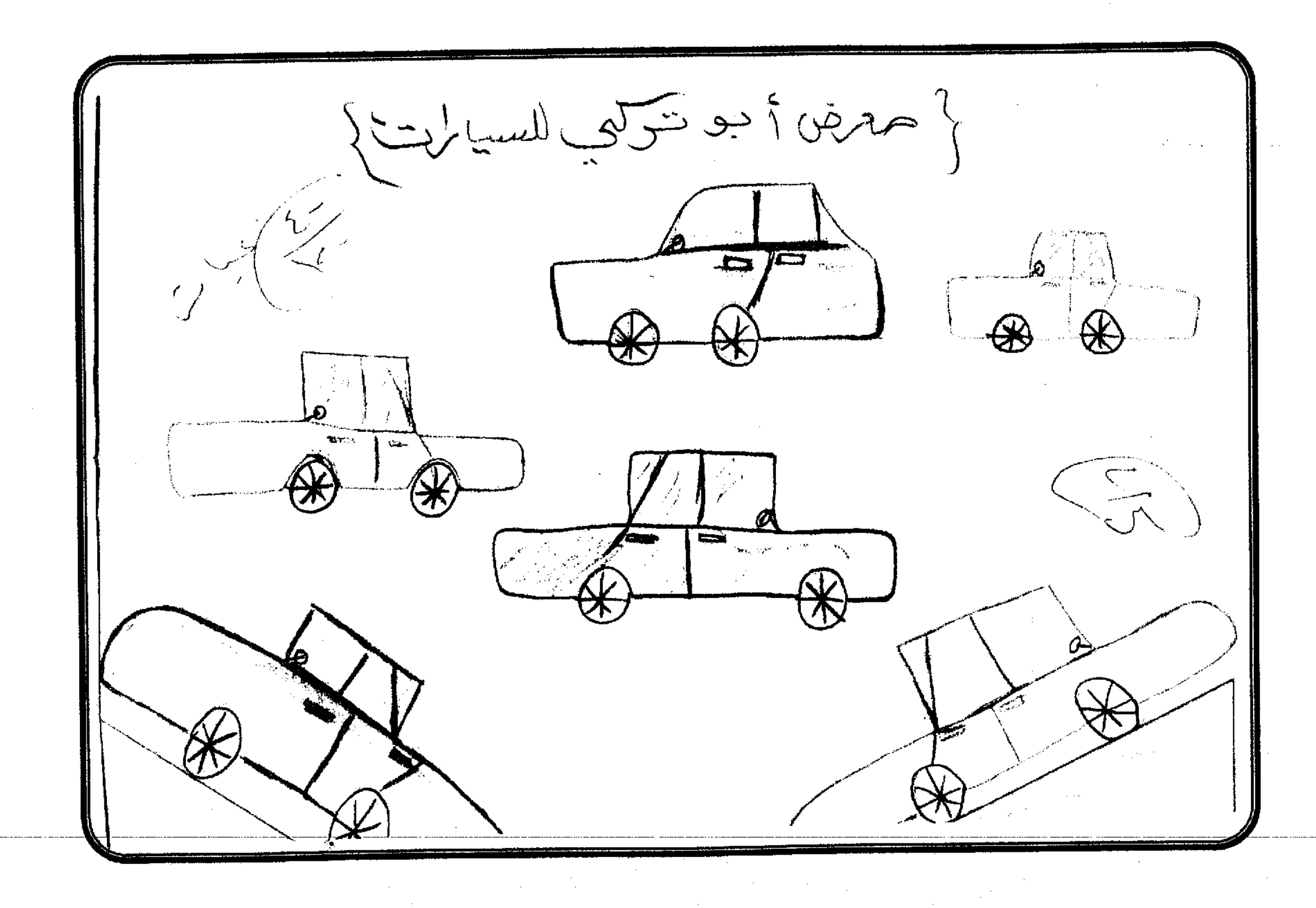


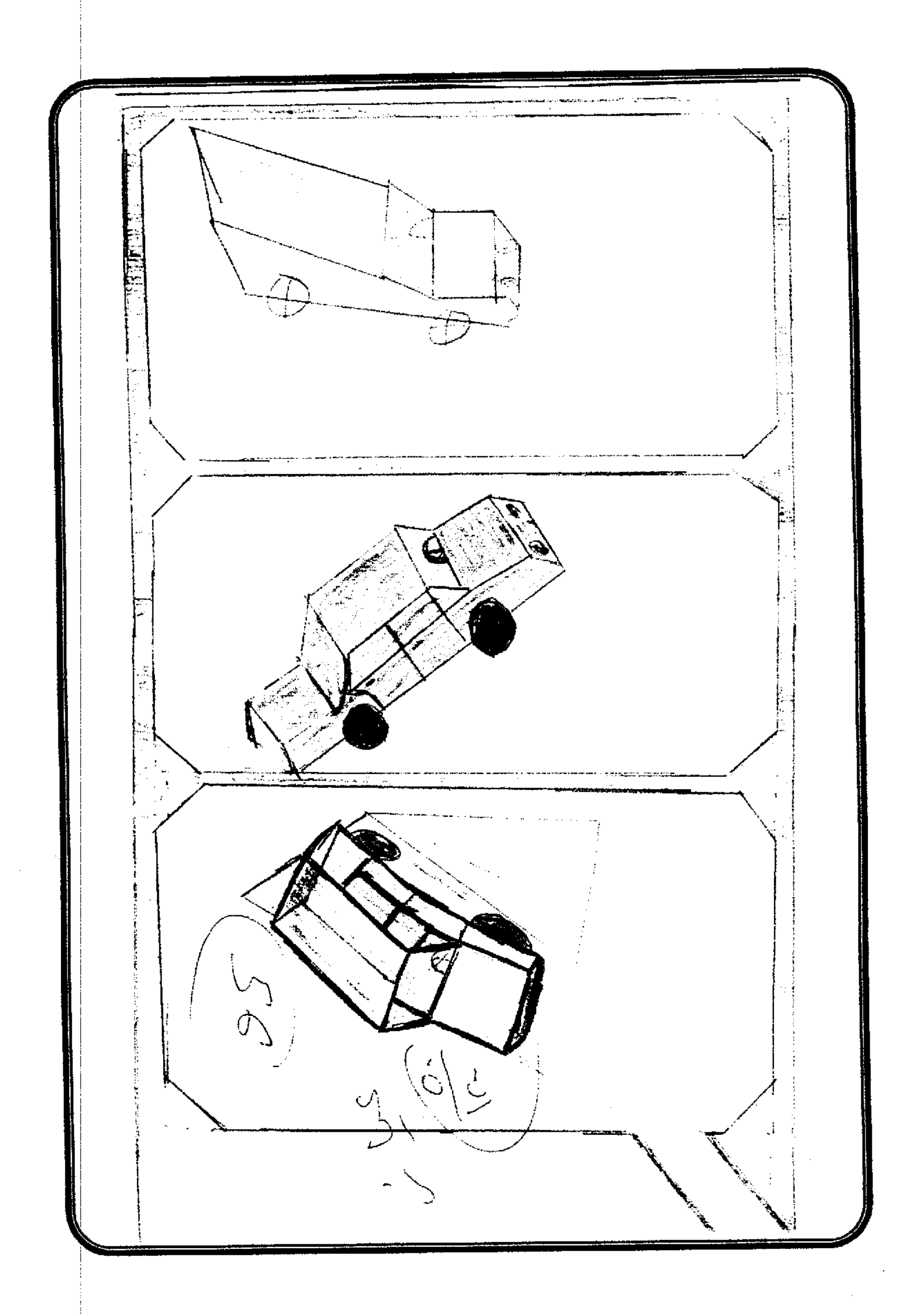


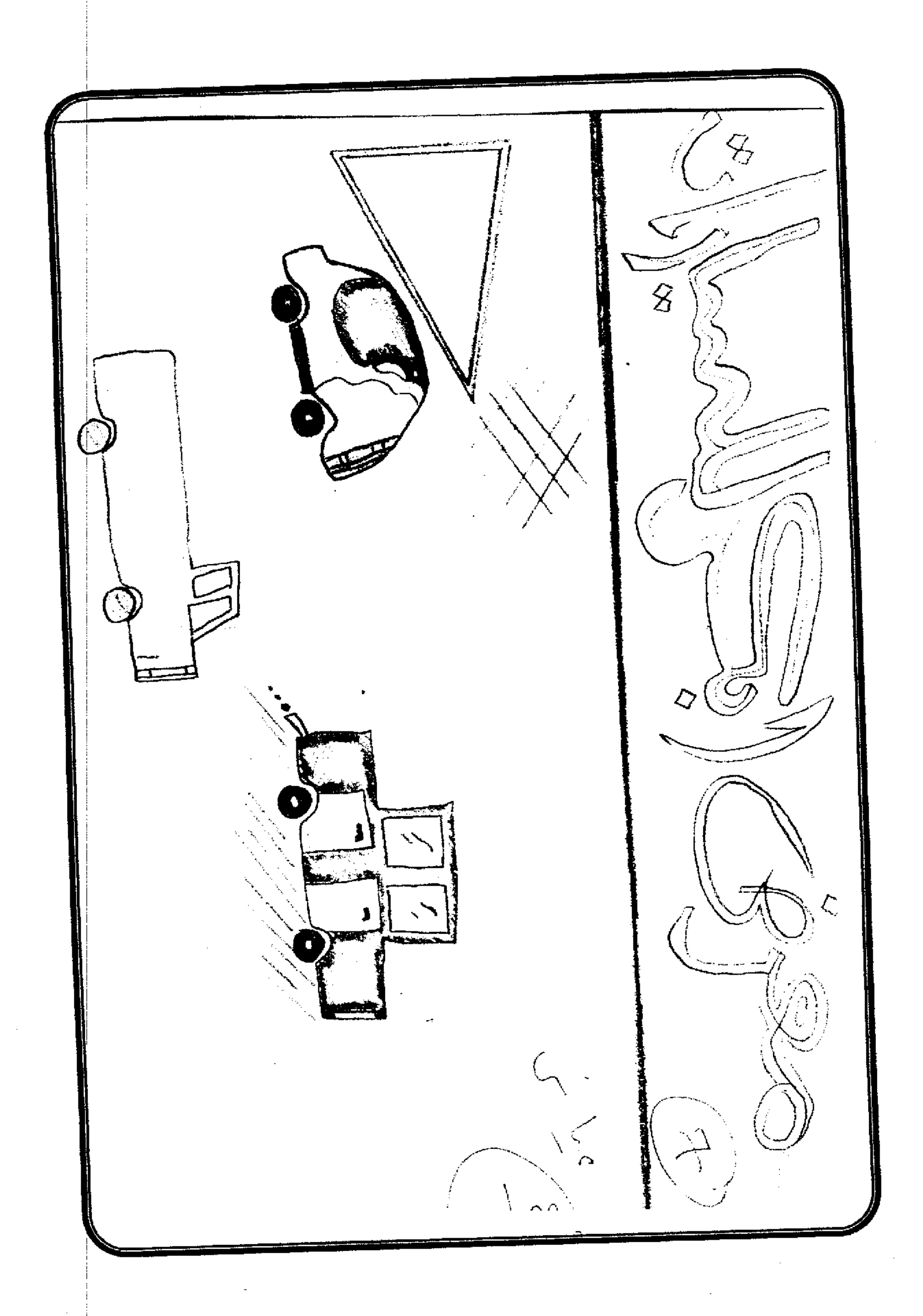


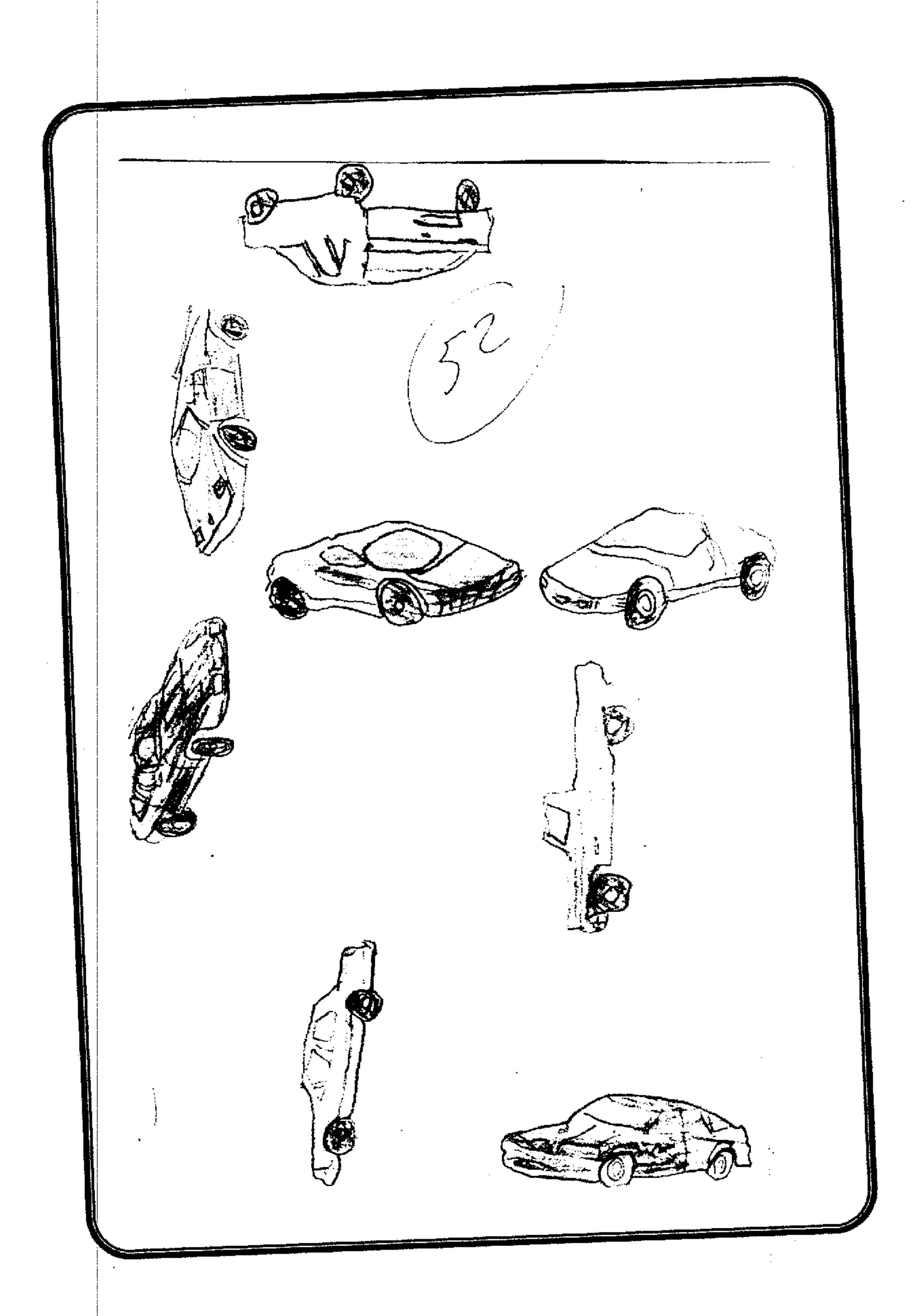


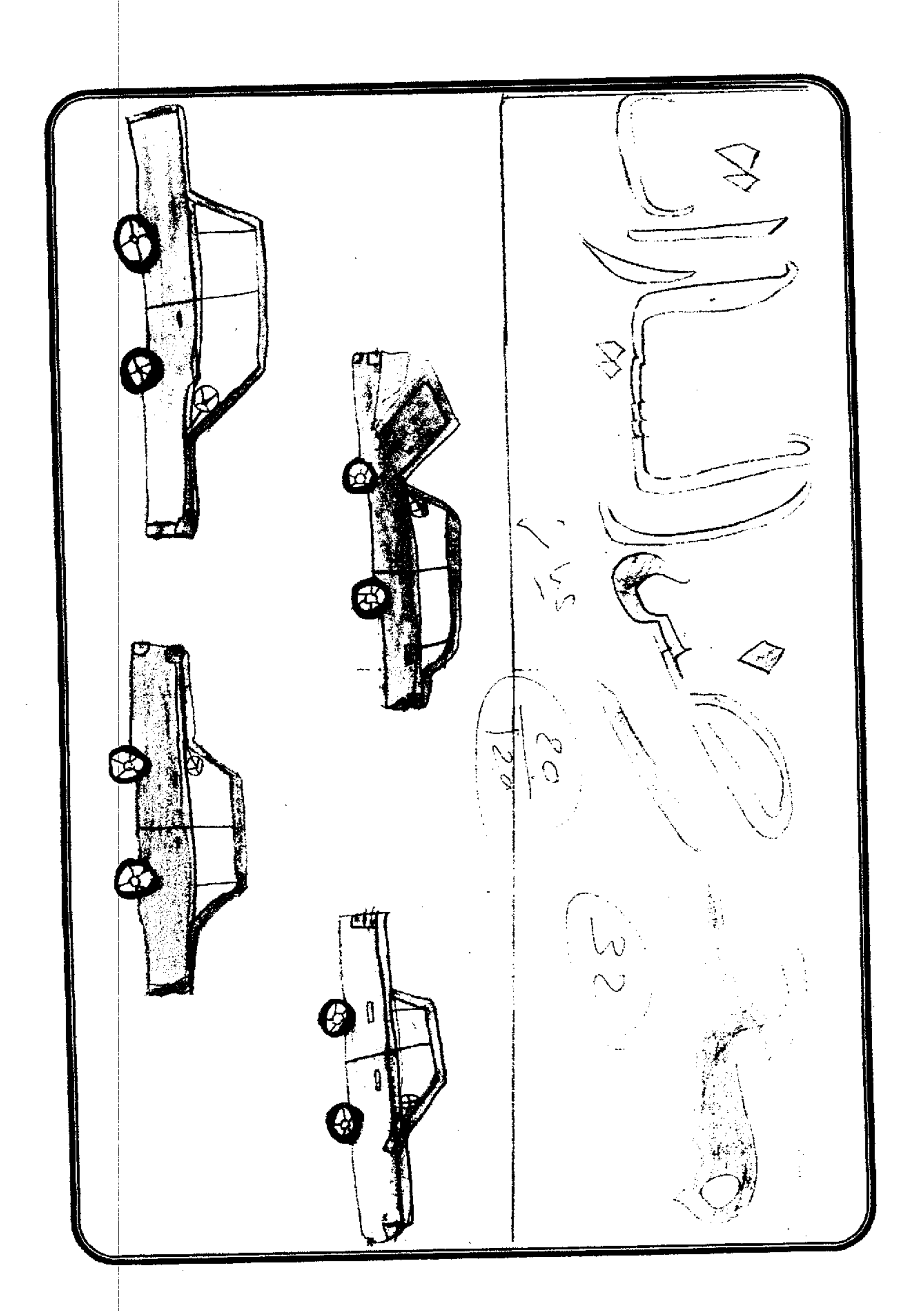
تعبيرات رسوم التلاميذ العيانيين
المتضمن موضوع
معرض السيارات


{معرض أبو تركي للسيارات}





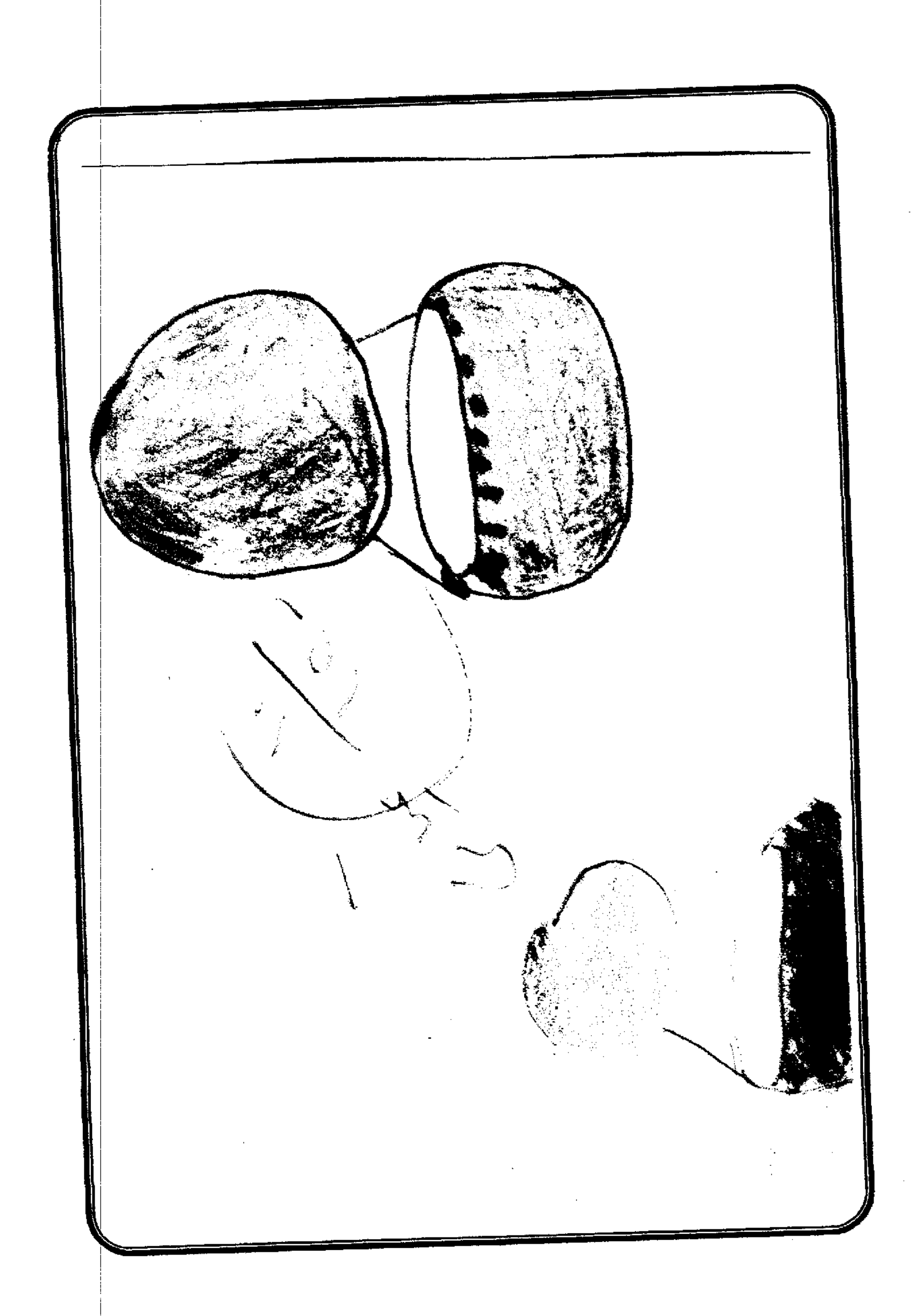

52

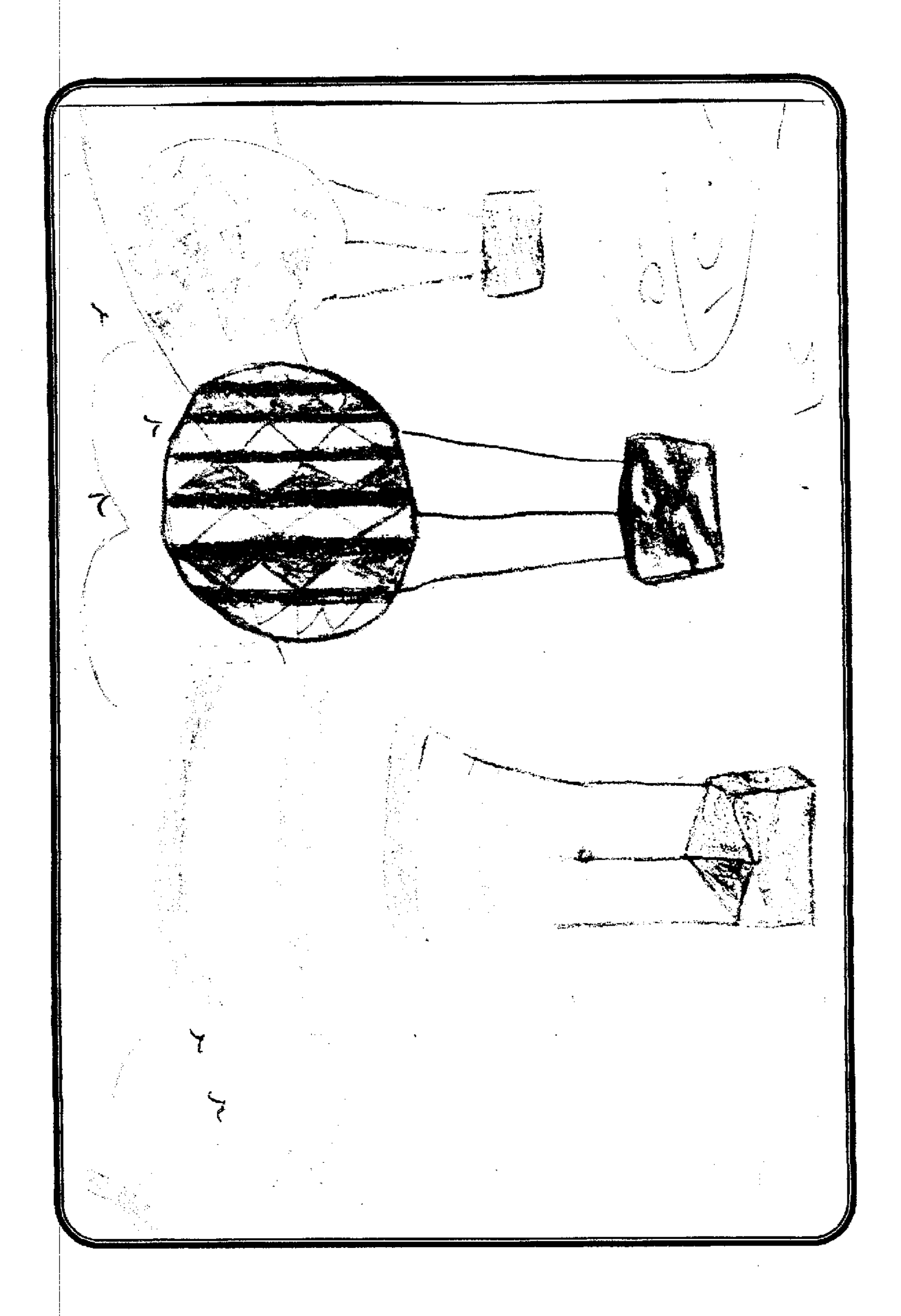


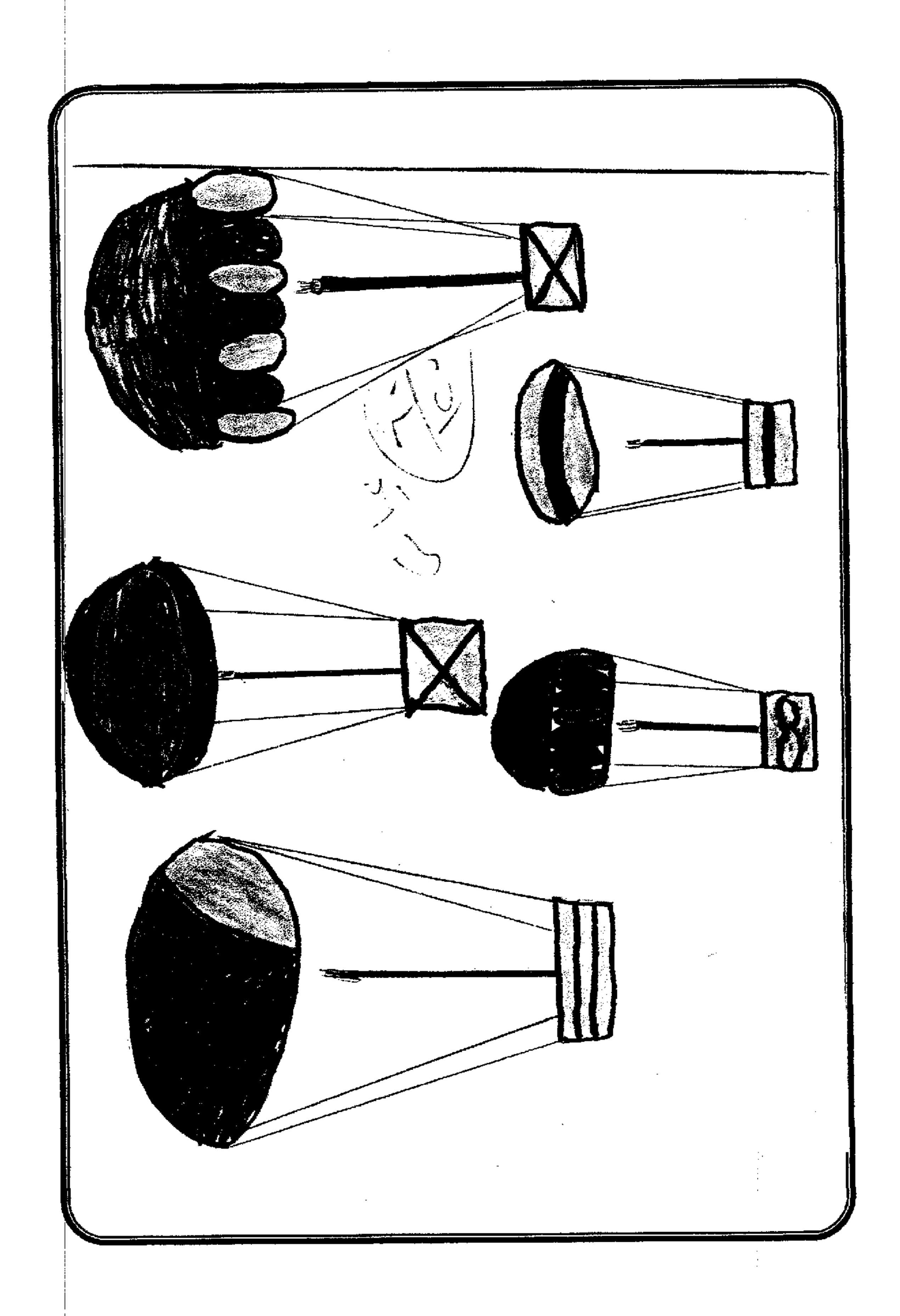
تعبيرات رسوم التلاميذ العيانيين

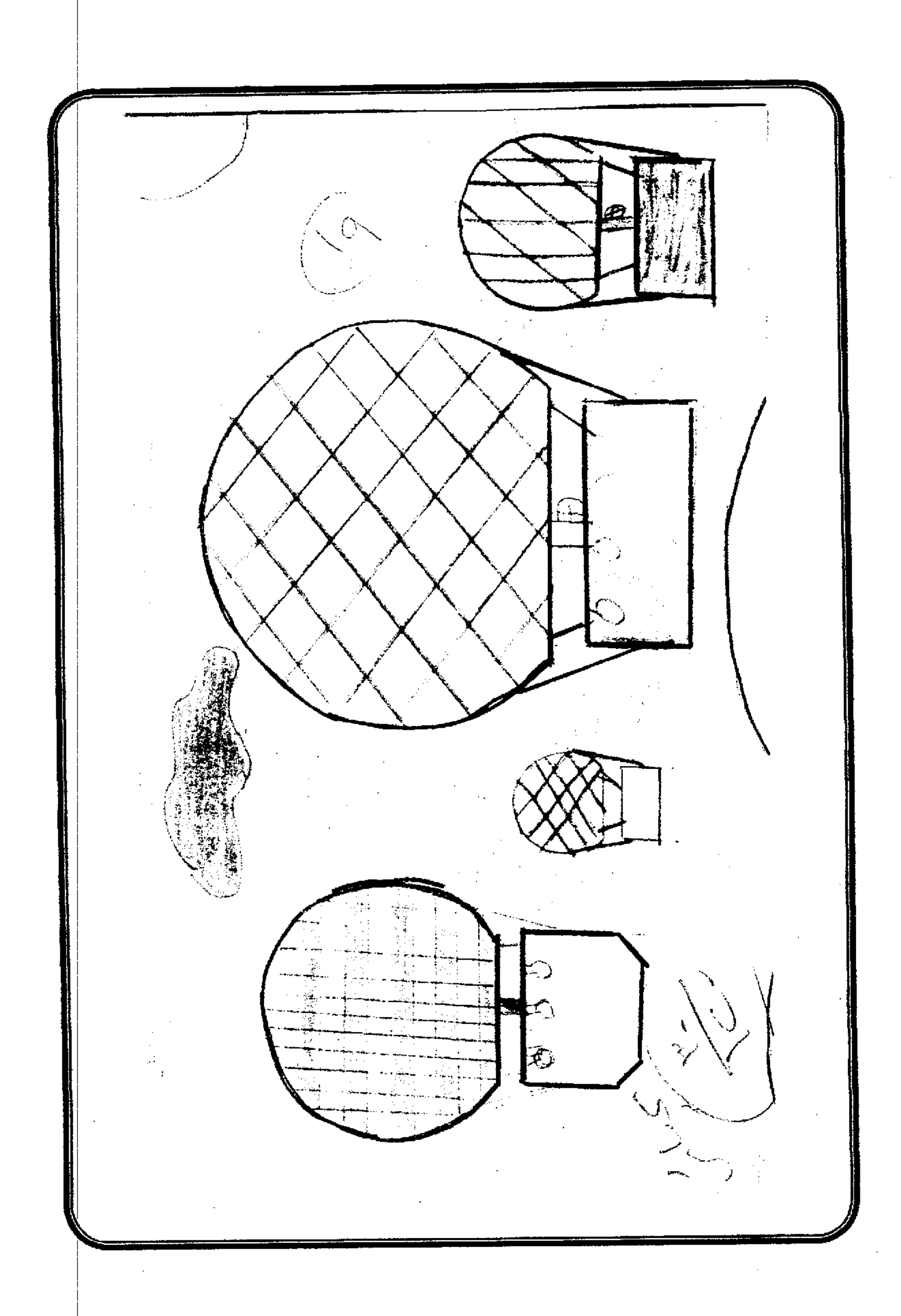
المتضمن موضوع

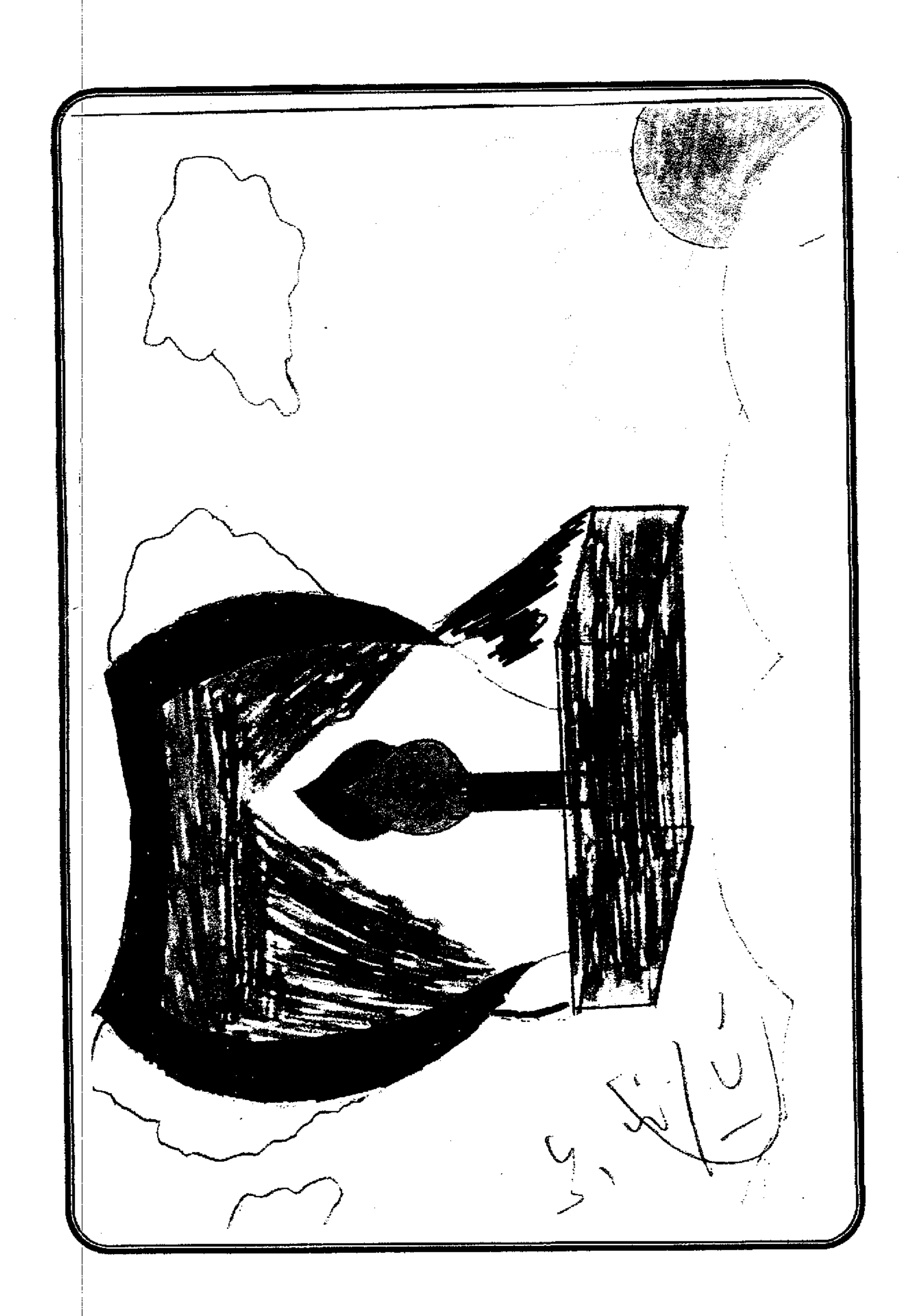
البالون









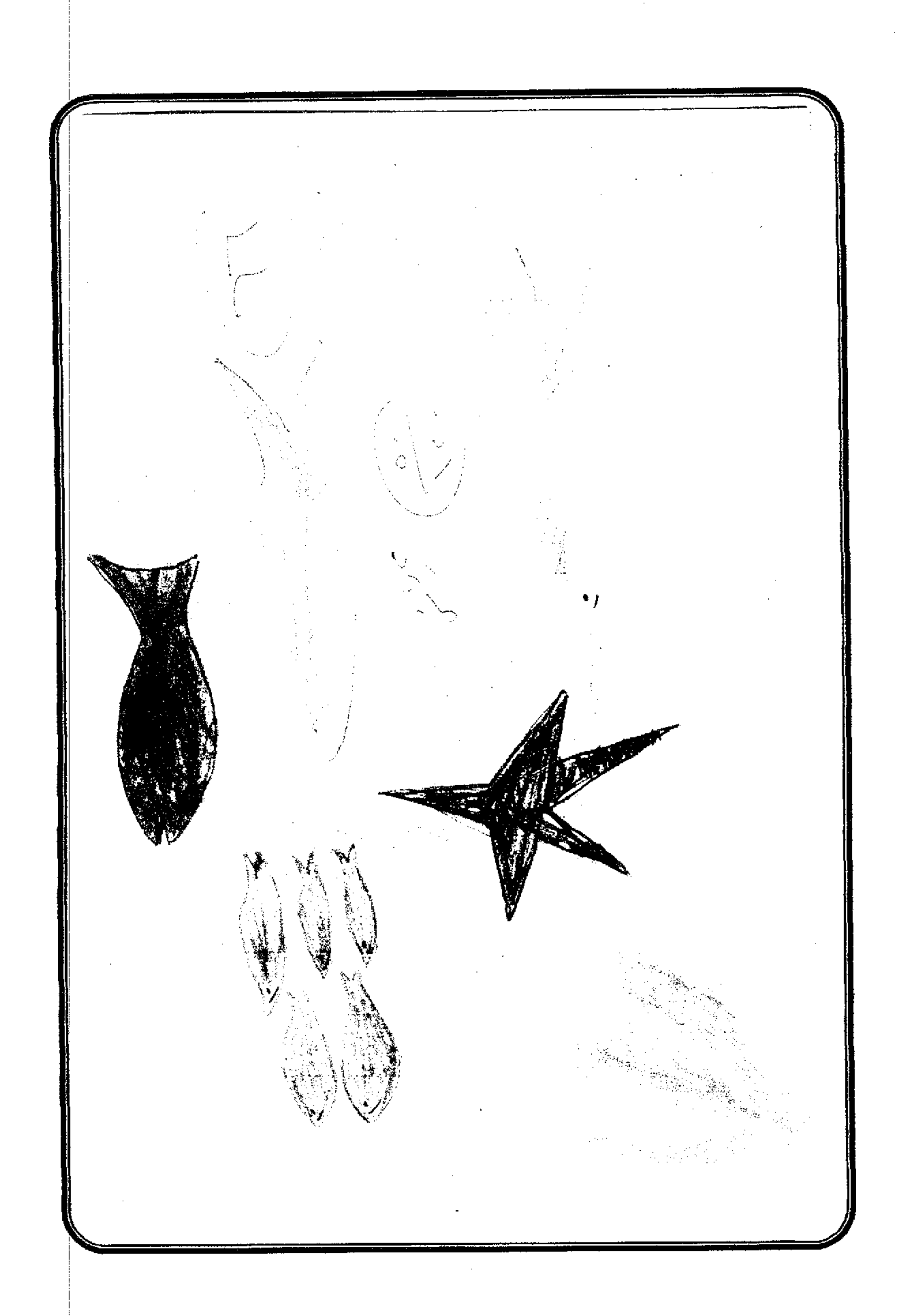


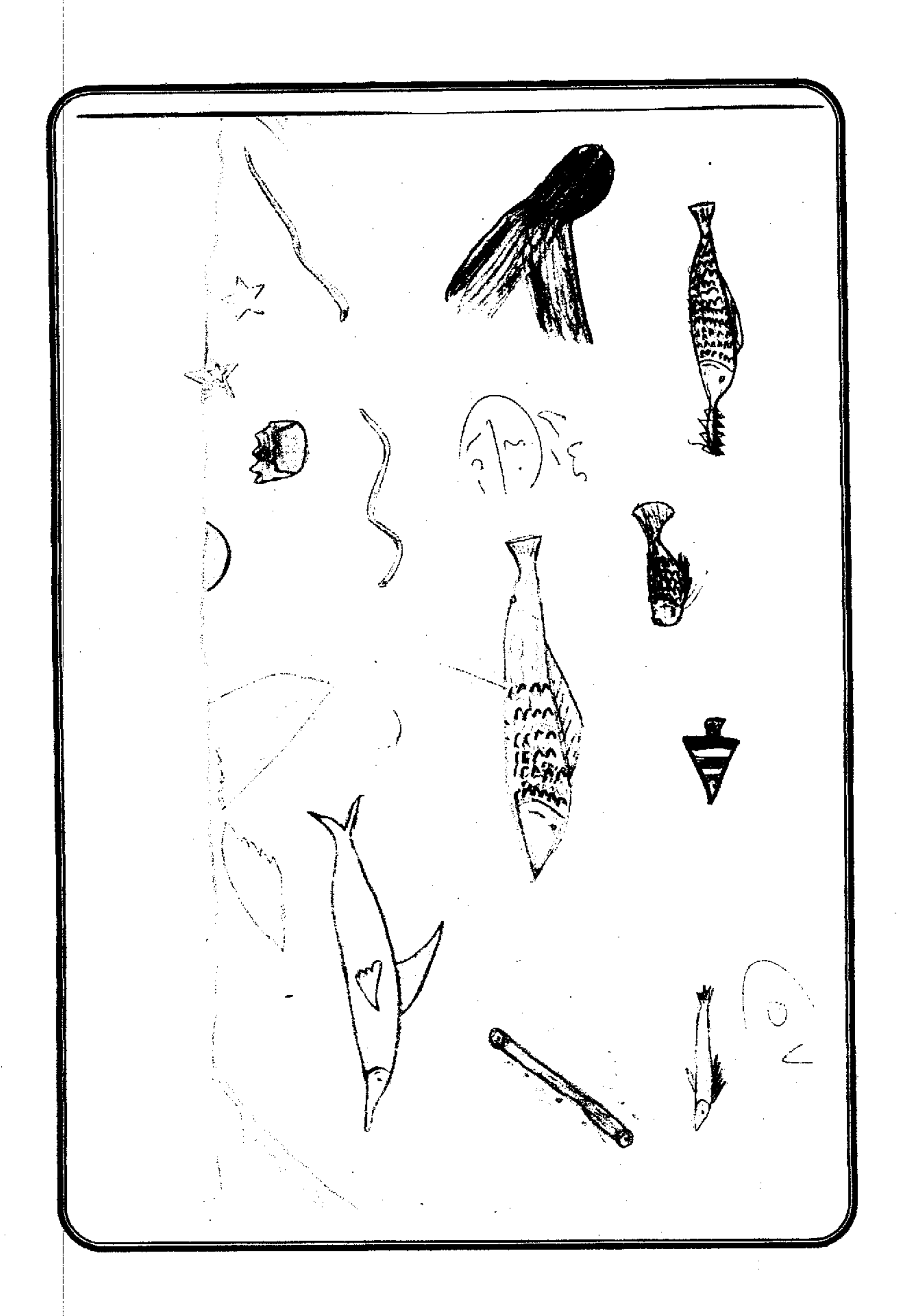
تعبيرات رسوم التلاميذ العيانيين

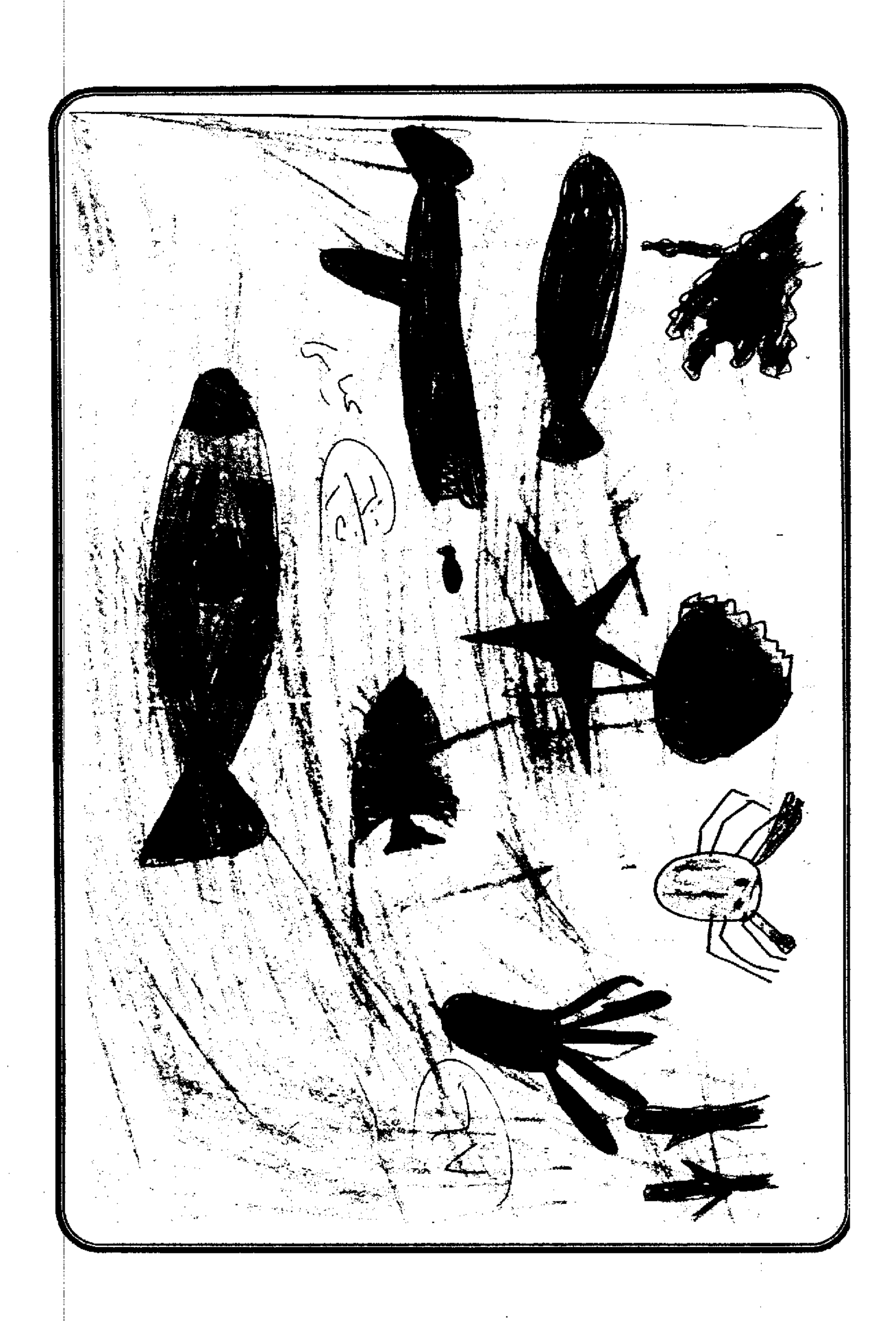
المتضمن موضوع

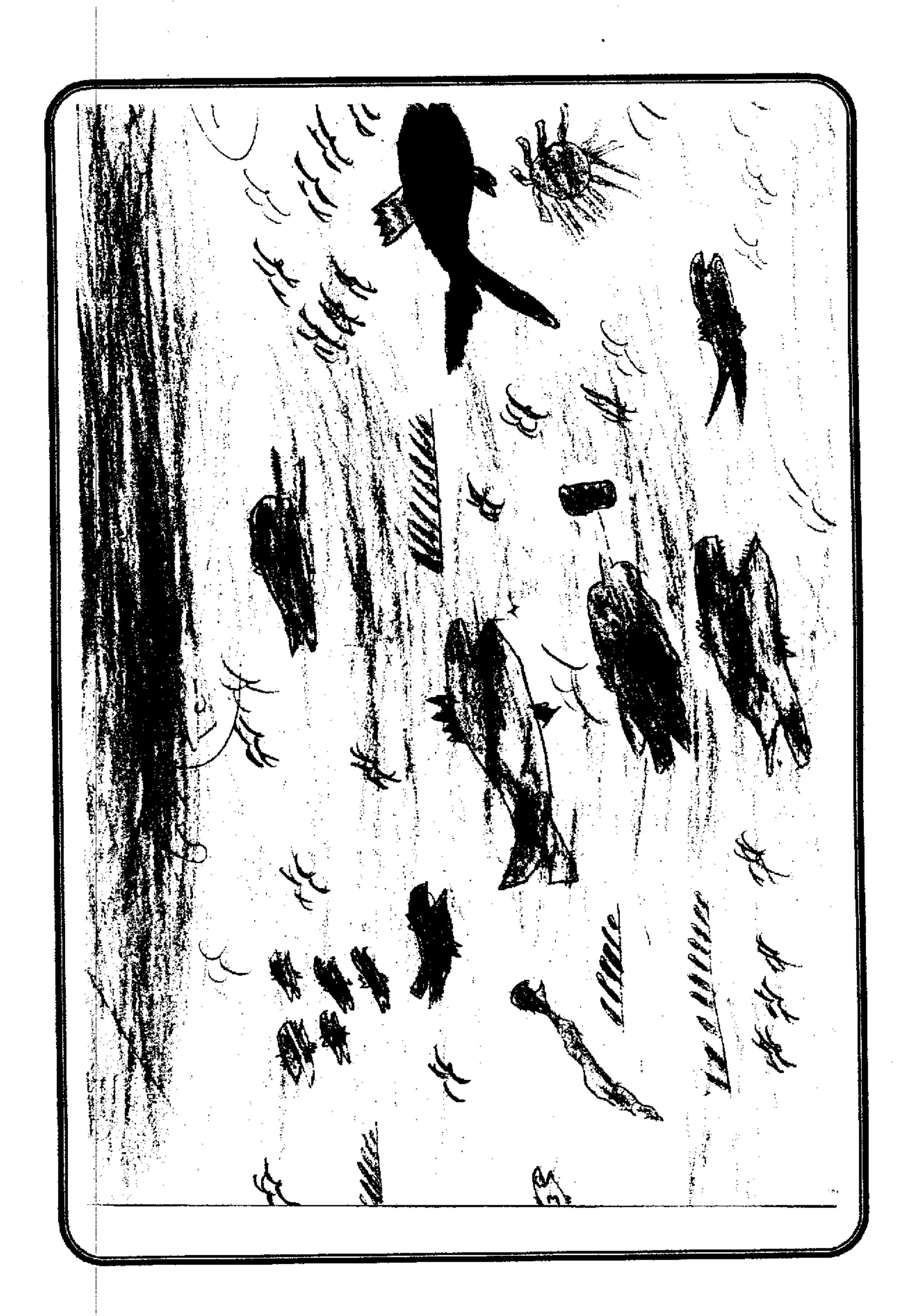
قاع البحر











الملاحق

ملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الدكتور /..الموقر ..

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...وبعد :

مرفق لكم استطلاع حول موضوع :

(إعداد مقياس مقترح لتقدير التعبير الفني لرسومات تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة تبعاً لأسلوبهم المعرفي)

والمتضمن مقياس التعبير الفني والذي يهدف إلى :

١- التحقق من الخصائص التعبيرية لرسوم تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة .

٢- التعرف على مدى التشابه والاختلاف بين طريقة التعبير الفني لرسومات التلاميذ بالطريقة التقليدية والطريقة المقترحة (المقياس) .

٣- التعرف على مدى أثر البنية المعرفية (الأسلوب المعرفي) للتلاميذ في رسوماتهم .

أرجو من سعادتكم تفضلاً الإطلاع حول النقاط المتضمنة في شكل المقياس المقترح ، وذلك لتحقيق الأهداف السابقة .

وهل هناك اكتفاء أم نقص لمضمون المقياس ؟

نرجو من سعادتكم وضع إشارة (✓) داخل المربع :

في حالة الموافقة . ☐

في حالة عدم الموافقة . ☐

في حالة تعديل الفقرات مثال (٣) : ٣-

٢-

١-

في حالة حذف الفقرات مثال (٦) : ٣-

٢-

١-

نقاط أخرى تروها داخل المقياس :

١- ....

٢- ....

٣- ....

شاكرين تعاونكم ودمتم ،،،

الباحث

وليد ياسين بن يوسف

ملحق رقم (٢)

(المقياس الذي أعده الباحث)

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة أم القرى

كلية التربية بمكة المكرمة

قسم التربية الفنية

مقياس تقدير التعبير الفني

لرسومات تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة

إعـــداد

وليد ياسين حسن بن يوسف

إشراف الدكتور

أحمد عبد الرحمن الغامدي

١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م

(١) ☐☐ ☐☐ ☐☐	حركة العناصر المرسومة : ٣- متحركة . ٢- بين السكون والحركة . ١- ساكنـــة .	(٦) ☐☐ ☐☐ ☐☐	مظاهر التعبير : ٣- واقعي . ٢- تعبيري . ١- زخرفي .
(٢) ☐☐ ☐☐ ☐☐	نسبة العناصر : ٣- واقعية . ٢- قريبة من الواقع . ١- محرفة ومختزلة ومبالغ فيها.	(٧) ☐☐ ☐☐ ☐☐	علاقة الأشكال الخلفية : ٣- وجود خلفية للعناصر . ٢- توحي بوجود خلفية . ١- عدم وجود خلفية .
(٣) ☐☐ ☐☐ ☐☐	خطوط العناصر : ٣- خطوط منحنية . ٢- خطوط مستمرة . ١- خطوط متقطعة .	(٨) ☐☐ ☐☐ ☐☐	تفاصيل العناصر : ٣- كثيرة التفاصيل . ٢- متوسطة التفاصيل . ١- بدون تفاصيـل .
(٤) ☐☐ ☐☐ ☐☐	أحجام العناصر المرسومة : ٣- حجم كبير . ٢- حجم متوسط . ١- حجم صغير .	(٩) ☐☐ ☐☐ ☐☐	استخدام الصفحة في الرسم : ٣- الجمع بين الطول والعرض. ٢- الرسم بعرض الصفحة . ١- الرسم بطول الصفحة .
(٥) ☐☐ ☐☐ ☐☐	التعبير عن الموضوع : ٣- يمثل الموضوع . ٢- يوحي بالموضوع . ١- لا يعبر ولا يوحي بالموضوع.	(١٠) ☐☐ ☐☐ ☐☐	تمثيل العناصر : ٣- الرسم يتضمن مشهد واحد. ٢- الرسم يتضمن أكثر من مشهد واحد . ١- الرسم لا يتضمن مشهد واحد.

(١١)	موضع العناصر في الصفحة : ٣- كل الصفحة . ٢- وسط الصفحة . ١- أعلى وأسفل الصفحة.	(١٦)	التعبيرات الكتابية على الرسم: ٣- مؤكدة . ٢- متكررة . ١- غير مؤكدة وغير متكررة .
(١٢)	وضوح الفكرة : ٣- واضحة تماماً . ٢- واضحة إلى حد ما . ١- غير واضحة .	(١٧)	الرموز الخاصة : ٣- مؤكدة . ٢- متكررة . ١- غير مؤكدة وغير متكررة .
(١٣)	نوعية العناصر المرسومة : ٣- الجمع بين الكائنات والمجردات ٢- مجردات فقط مثل الأجهزة ١- كائنات فقط مثل الإنسان	(١٨)	كثافة اللـــون : ٣- كثيف جـــداً . ٢- متوسط الكثافة . ١- بـــاهـــت .
(١٤)	استخدام الألـــوان : ٣- واقعـــي . ٢- تعبيـــري . ١- زخرفـــي .	(١٩)	نوع الجنس الماثل في الرسم : ٣- الجمع بين الذكور والإناث. ٢- تغليب الذكور . ١- تغليب الإناث .
(١٥)	اتجاه رسم العناصر : ٣- أوضاع متنوعة . ٢- تتجه إلى الأمام والخلف. ١- تتجه للجانب .	(٢٠)	اللون الشائع : ٣- الأول . ٢- الثاني . ١- الثالث .

(٢١)	خصائص رسوم المراهق : ٣- توجد خصائص واضحة . ٢- توجد بعض الخصائص . ١- لا توجد خصائص .	(٢٦)	وجود عناصر متميزة في الرسوم : ٣- في كل الأحوال . ٢- في بعض الأحوال . ١- لا توجد عناصر متميزة .
(٢٢)	أثر البيئة على رسوم العناصر: ٣- يوجد أثـــر . ٢- ليس في كل الأحوال . ١- لا يوج أثــر .	(٢٧)	طريقة تنظيم العناصر في الصفحة ٣- محورية . ٢- تصفيفية (تكرار) . ١- تناثريـــة .
(٢٣)	الهيئة العامة للتعبير الفني : ٣- الوحدة والترابط . ٢- السيادة والسيطرة . ١- الإتـــزان .	(٢٨)	ترابط العناصر مع بعضها : ٣- ترابط قوي . ٢- ترابط ضعيف . ١- لا يوجد ترابط .
(٢٤)	مواصفات التعبير الفني : ٣- الـــرمـــز . ٢- التكـــرار . ١- الحذف والإضافة .	(٢٩)	العلاقة بين الشكل والأرضية : ٣- توجد علاقة قوية . ٢- لا يوجد علاقة . ١- عدم تكميل الخطوط .
(٢٥)	دلالة اللون في التعبير : ٣- دلالات شكلية للجانب المعرفي . ٢- دلالات شكلية للجانب المهاري . ١- لا توجد دلالات للون .	(٣٠)	القدرة على التلوين : ٣- ملئ المساحة . ٢- تنقيط أو خطوط . ١- عدم تكميل الخطوط .

(٣١) ☐☐ ☐☐ ☐☐	استخدام الأدوات الهندسية في الرسم: ٣- غير مستخدمة . ٢- بعض الاستخدام . ١- مستخدمة .	(٣٦) ☐☐ ☐☐ ☐☐	أبعاد الرسم : ٣- الرسم ذو بعدين (مسطح) ٢- الرسم في ثلاثة أبعاد . ١- الرسم خليط(مسطحة ومنظورة)
(٣٢) ☐☐ ☐☐ ☐☐	تنوع عناصر التعبير : ٣- أكثر من ٧ عناصر . ٢- أقل من ٧ عناصر . ١- لا يوجد تنوع .	(٣٧) ☐☐ ☐☐ ☐☐	الضغط على خطوط الرسم : ٣- الخطوط قوية واضحة . ٢- الخطوط ضعيفة باهتة . ١- الخطوط متباينة الدرجة .
(٣٣) ☐☐ ☐☐ ☐☐	ارتباط العناصر بالموضوع : ٣- ارتباط قوي . ٢- ارتباط ضعيف . ١- لا يوجد ارتباط .	(٣٨) ☐☐ ☐☐ ☐☐	مدى شيوع اللزمات في الرسم: ٣- المبالغة . ٢- التسطيح . ١- التكرار .
(٣٤) ☐☐ ☐☐ ☐☐	علاقة العناصر ببعضها : ٣- علاقة قوية . ٢- علاقة ضعيفة . ١- لا توجد علاقة .	(٣٩) ☐☐ ☐☐ ☐☐	فئات الأشكال الموسومة : ٣- يتضمن فئات مختلفة . ٢- يتضمن فئات محددة . ١- لا يتضمن أي فئات .
(٣٥) ☐☐ ☐☐ ☐☐	عدد العناصر الموسومة في الصفحة : ٣- كثيرة (٧فأكثر) . ٢- متوسطة (٤ إلى ٦) . ١- قليلة (٣ فأقل) .	(٤٠) ☐☐ ☐☐ ☐☐	القدرة على رسم الخطوط : ٣- الخط واضح وغير مهتز. ٢- الخط غير واضح ومهتز . ١- عدم تكميل الخطوط .

وشكراً ،،،

الباحث ،،

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (٣)

(اختبار النظم التصورية)

الاســــــم :   الفصل :

م	العبـــــــــارة	موافق بشدة	مـــوافـــق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
١	أعتقد أن عدد أصدقائي أكثر من عدد أصدقاء معظم الناس الذين أعرفهم .					
٢	يعتبر الإسهام في تحقيق رفاهية الإنسان من أهم الأعمال التي تشد انتباه الزبائن .					
٣	أحب أن أتعرف على أشخاص جدد .					
٤	لا يمكن أن ينجح الإنسان في حياته نجاحاً تاماً بدون الإيمان برسالة سماوية .					
٥	أود أن أوبخ الآخرين عندما أختلف معهم .					
٦	أحب أن أساعد أصدقائي عندما يكونون في ورطة .					
٧	أحب انتقاد الأشخاص الذين يشغلون مواقع السلطة .					
٨	أحب إقامة العديد من الحفلات .					
٩	إنني شخص اجتماعي بدرجة كبيرة بحيث أستطيع الاندماج بسهولة مع كل الناس تقريباً .					
١٠	لقد أدركت تحليلي لأحداث الحياة أن هذا الكون يسير وفق تنظيم إلهي محكم .					
١١	أحب أن أبدأ الحديث .					
١٢	لا يزال معظم الناس يعتمدون على غيرهم مما يوقعهم ويورطهم في متاعب عديدة .					
١٣	أحب الالتحاق بالأندية والأنشطة الاجتماعية .					
١٤	أحب أن تكون جميع كتاباتي دقيقة ، متقنة ، منظمة تنظيماً جيداً .					
١٥	أفترض – من قبيل الحذر – أن لدى كل الناس جانب شرير يظهر عندما تتاح الفرصة لذلك .					

م	العبـــــــارة	موافق بشدة	مـوافـق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
١٦	يجب اتباع تعاليم الدين الذي يعتنقه الفرد مع إيمان صادق بهذا الدين .					
١٧	أحب أن أتناول وجبات غذائي بانتظام وفي ميعاد محدد .					
١٨	أحب أن يشاركني أصدقائي في أداء المهام بدلاً من أن أقوم بها بمفردي .					
١٩	أحب وضع كل شيء في مكانه المخصص له .					
٢٠	أشعر بالمتعة الكبيرة لكوني عضواً في جماعة معينة .					
٢١	أحب أن أساعد الآخرين ممن يقل خطهم من خطي .					
٢٢	الزواج ارتباط شرعي يبرز العظمة الإلهية .					
٢٣	أحب أن تكون حياتي منظمة بدرجة كبيرة بحيث تسير فييسر دون تغيير كبير في خططي .					
٢٤	أحب أن يثق في أصدقائي وأن يخبروني عن متاعبهم .					
٢٥	أحب أن أخطط وأنظم لتنفيذي للعمل قبل أن أبدأه .					
٢٦	أجد متعة في التضحية من أجل إسعاد الآخرين .					
٢٧	أشعر بالسخرية من الناس الذين يفعلون أشياء تتسم بالغباء.					
٢٨	أعتقد أن الخطيئة ليست إلا مفهوم من صنع الإنسان .					
٢٩	أحب أن أحتفظ بأشيائي منظمة ومرتبة ، سواء على مكتبي أو في مجال عملي .					
٣٠	أفضل أن أقوم بعمل الأشياء بمفردي بدلاً من القيام بها مع أصدقائي .					
٣١	أعتقد أنه لكي أستطيع تحقيق أهدافي على أن أحيا (أعيش) كما أراد الله تعالى .					
٣٢	أحب أن أعامل الناس بلطف وتعاطف .					
٣٣	يناسبني نمط الحياة المرتبة من حيث ساعات العمل أو الدراسة					
٣٤	لا يعرف الإنسان في هذه الأيام من يمكنه الاعتماد عليه حقاً.					
٣٥	ينشأ الشعر بالإثم أو الذنب من مخالفة الأحكام الإلهية السماوية.					
٣٦	يجب أن يخدع الساسيون الناس .					

م	العبــــــــــارة	موافق بشدة	مـــوافـــق	موافق إلى حد ما	غير موافق		غير موافق على الإطلاق
٣٧	أحب أن أحتفظ بخطاباتي وجميع أوراقي مرتبة ترتيباً دقيقاً وفقاً لنظام معين .						
٣٨	أشعر وكأني أريد الانتقام ممن يسبني (يشتمني) .						
٣٩	أشعر وكأني بالبيت عندما أكون مع أي فرد وأحب مشاركتهم فيما يفعلون .						
٤٠	أحب تكوين صداقات جديدة .						
٤١	أحب أن أتعاطف مع أصدقائي عندما يصيبهم أذى أو عندما يمرضون .						
٤٢	لا أحب أن تكون الأمور غير مؤكدة ولا يمكن التنبؤ بها .						
٤٣	إنك لا تستطيع مقاومة التعجب فيما إذا كان هناك أمر ما جدير بالاهتمام .						
٤٤	أحب أن أخطط وأنظم تفاصيل أي عمل أقوم به .						
٤٥	أحب إتباع أساليب السلامة (النجاة ، والأمن) في العالم .						
٤٦	يجلب الفرد لنفسه المتاعب كلما وثق في أي شخص آخر ثقة كاملة .						
٤٧	أحب أن يحكي لي الناس عن متاعبهم دائماً .						
٤٨	أحب اكتساب أكبر عدد ممكن من الأصدقاء .						

إعداد : د. نشأت قاعود (١٩٩٦م) ص ٣١٢.

ملحق رقم (٤)

(استطلاع رأي المتخصصين)

في اختيار موضوعات الرسم والخامات المناسبة

يقوم الباحث بإجراء دراسة عن الخصائص التعبيرية لرسوم التلاميذ في المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالأسلوب المعرفي للتلميذ بمنطقة مكة المكرمة التعليمية . أرجو الإطلاع والإفادة حول أفضل الموضوعات والخامات المقدمة ودرجة أهميتها لطالب الصف الثاني من المرحلة المتوسطة من التعليم والذي يتراوح عمره الزمني من (١٢-١٤ سنة) .

م	اسم الموضوع	مناسب جداً	مناسب إلى حد ما	غير مناسب
١	الحـــج .			
٢	المبـــاني .			
٣	الملاهـــي .			
٤	قاع البحر .			
٥	الأســـرة .			
٦	المســـجد .			
٧	البـــالـــون .			
٨	الرقصات الشعبية .			
٩	شاطئ البحر .			
١٠	معرض السيارات .			
مواضيع مقترحة ترى أنها تناسب هذه المرحلة				
١				
٢				
٣				

الخامات التي تتناسب مع المواضيع ودرجة أهميتها .

م	الخــامــة	مناسب جداً	مناسب إلى حد ما	غير مناسب	
١	قلم رصاص .				
٢	قلم فلوماستر .				
٣	ألوان شمعية .				
٤	ألوان خشبية .				
٥	ألوان فلوماستر				

الورق المناسب لتنفيذ موضوع الرسم

م	اسم الموضوع	مناسب جداً	مناسب إلى حد ما	غير مناسب	
١	ورق كراســـة كـــبيرة ٤٢×٣٠ .				
٢	ورق كراســـة متوســـطة ٢٤×٣٦ .				
٣	ورق كراســـة صـــغيرة ٢٣×٣١ .				
٤	ألوان خشبية .				

أرجو كتابة الاسم والدرجة إن لم يكن هناك مانع .

اسم المتخصص : ....درجته العلمية : ....

البـــاحـــث ،،

ملحق رقم (٥)

يوضح أسماء السادة المحكمين لإستطلاع الرسومات والخامات المناسبة

م	الاسم	الدرجة العلمية
١	الدكتور / عبد الله فتيني	أستاذ جامعي
٢	الدكتور / حمزة باجودة	أستاذ جامعي
٣	الأستاذ / عبد الله نواوي	مشرف تربوي
٤	الأستاذ / عبد الرحمن مغربي	مشرف تربوي
٥	الأستاذ / يوسف جاها	معلم تربية فنية
٦	الأستاذ / فهد عبد الرحمن خان	معلم تربية فنية
٧	الأستاذ / زهير صالح راوه	معلم تربية فنية

ملحق رقم (٦، أ)

يمثل استمارة تحليل الرسوم لبعض الدراسات السابقة

عبد المطلب أمين عبد المطلب القريطي ماجستير ١٩٧٦م ص ٢١٣	
مقسمة الاستمارة إلى ثلاث أجزاء هي:	
١	بيانات عامة خاصة بصاحب الرسم .
٢	تعليمات .
٣	الجوانب الأساسية في بناء الاستمارة وهي ٦ جوانب ينقسم كل جانب منها إلى نقاط فرعية ويبلغ مجموع هذه النقاط الفرعية ٢٥ نقطة وتتضمن كل نقطة احتمالين أو أكثر ويقع الرسم المراد فحصه في أحد هذه الاحتمالات . الجوانب هي : - أ- وصف العناصر المرسومة . ب- نوعية تنظيم العناصر المرسومة . ج- المظاهر الناتجة عن علاقات العناصر المرسومة . د- تمثيل عناصر الموضوع . هـ- تقنية الرسم (كيفية الأداء) . و - أثر جنس التلميذ في الرسم .

مصطفى محمد عبد العزيز حسن ماجستير ١٩٨٠م ص١٩٨	
مقسمة الاستمارة إلى جزئين هما :	
١	بيانات عامة خاصة بالتلميذ .
٢	النواحي الأساسية في الاستمارة وهي ٦ مضامين أساسية تنقسم إلى نقاط عددها ٣٩ نقطة تتضمن بعض النقاط عدة احتمالات . المضامين الستة الأساسية هي : - أ- مضمون الرسم . ب- الشخصية الأساسية في الرسم . ج - الشخصيات الإضافية في الرسم. د - الجنس الآخر في الرسم . هـ- البيئة حول الشخصية الأساسية . و - التكتيك في الرسم .

ملحق رقم (٦، ب)

يمثل استمارة تحليل الرسوم لبعض الدراسات السابقة

فالنتينا وديع الصايغ

ماجستير ١٩٩٤م ص ١٥٣

تتكون استمارة تحليل الرسوم من ٢٦ بنداً لكل بند مفردات بلغت مجموعها ١٣٨ مفردة وتتمثل بنود الاستمارة في الآتي : –

١	عدد العناصر المرسومة .
٢	مدى ملائمة العناصر للموضوع .
٣	وجود علاقة بين جوانب الموضوع .
٤	موضوع العناصر في الصفحة .
٥	أحجام العناصر .
٦	اتجاه العناصر .
٧	تفاصيل الإنسان .(الرأس) .
٨	تفاصيل الإنسان .(الجسم) .
٩	تفاصيل الملابس .
١٠	نوعية العناصر المرسومة .
١١	استخدام فراغ الصفحة .
١٢	الكتابة في الرسوم .
١٣	مظاهر رسوم الأطفال .
١٤	الأبعاد في الرسوم .
١٥	مظهر الخطوط (استخدام القلم) .
١٦	مواصفات التكوين السائد .
١٧	استخدام أداة المحاة .
١٨	استخدام المسطرة .
١٩	تشويه العمل .
٢٠	وجود خلفيات .
٢١	موضوع الأسرة (النسب) .
٢٢	النسب بين الإخوة .
٢٣	نوع جنس أفراد الأسرة .
٢٤	وضوح أفراد الأسرة .
٢٥	عدد أفراد الأسرة .
٢٦	مكان تواجد الأسرة .

عبلة حنفي عثمان

دكتوراه ١٩٧٩م ص ٢٤٣

تتكون استمارة تحليل الرسوم من ١٥ بنداً لكل بند مفردات (احتمالات) وتتضح بنود الاستمارة في الآتي : –

١	نوع الجنس (نفس الجنس – الجنس مغاير – رسم الجنسين معاً –عدم وضوح) .
٢	وضع الأشخاص في الصفحة (أعلى – أسفل – وسط) .
٣	وجود خلفيات أو أشكال تحيط بالرسم.
٤	استخدام فراغ الصفحة (أفقي – رأسي) .
٥	حركة الأشخاص (ساكنين – متحركين) .
٦	خصائص رسوم الأطفال (شفافية – تسطيح – حذف – تصفيف – خط أرض) .
٧	نسب الأشخاص (طبيعية – محرفة) .
٨	نوع الخطوط (مشوشة – منقطة – واضحة – مظللة) .
٩	اتجاه الأشخاص(أمام – يسار– يمين – خلف)
١٠	النسب بين أحجام أفراد الأسرة (طبيعية – تكبير الأب – الأم – تصغير الأولاد) .
١١	نوع الجنس أفراد الأسرة .
١٢	عدد أفراد الأسرة .
١٣	مكان تواجد أفراد الأسرة .
١٤	تفاصيل الجسم (العنق – الذراعان – الجذع
١٥	– الأكتاف – الأرجل – الملابس – العينان – الأنف – الفم – الأذن – اتجاه الوجه – التفاصيل – الإضافية – الشعر)

ملحق رقم (٦، ج)

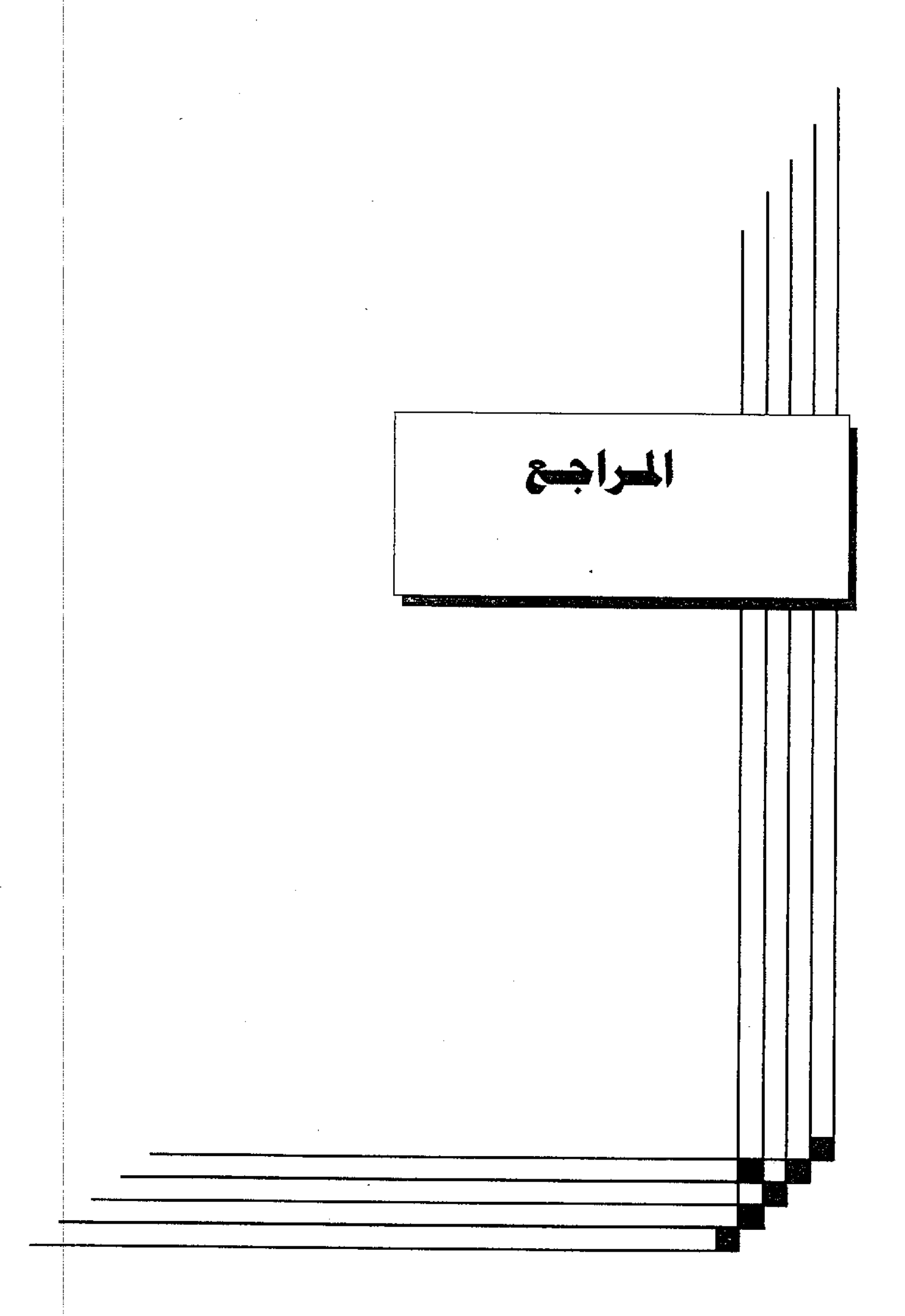
يمثل استمارة تحليل الرسوم لبعض الدراسات السابقة

عبد الهادي (دكتوراه ١٩٧٩م)*
تفاصيل العناصر :
١ – رسم السماء .
٢ – رسم الطيور .
٣ – رسم الأشخاص .
وضع أمامي جانبي
حركة الجسم بأجزائه .
الوجه بتفاصيله .
تصفيف الشعر .
الملابس وتنوعها .
إضافات أخرى .
٤ – رسم الحيوانات .
٥ – رسم الأشجار .
الساق بخطوطها .
الأفرع والأوراق .
الثمار .
إضافات أخرى .
٦ – رسم المباني .
النوافذ بخطوطها .
الأبواب بأشكالها .
خطوط واجهة المبنى والجانب .
المساقط باتجاهاتها .
إضافات أخرى .
٧ – عرائس المولد .
أجزاء الجسم .
حركة الأيدي .
غطاء الرأس .
توزيع الخطوط والزخارف .
إضافات أخرى .

* في القريطي ص (٣٦ ، ٣٧)

أميرة عباس (ماجستير ١٩٨٥م)* ص ١٧٧
تكوين عام :
استغلال فراغ الصفحة .
وضع العناصر الموسومة .
القدرة التعبيرية .
التعبير عن الموضوع .
الرموز البيئية .
كيفية تنظيم العناصر .
(تناثري – تصفيفي – شبه تصفيفي – محوري) .
وصف العناصر الموسومة .
تعدد العناصر (كثرة – قلة) .
تعدد التفاصيل (تنوع – وحدة)
خصائص رسوم الأطفال .
(استخدام الكتابة – تكرار آلي – تمثيل زماني) .
آثر الجنس في الرسوم .
(تمييز بين الجنسين – تغيب الجنس) .
تقنية الرسم .
العدول عما رسم .
خصائص مميزة لموضوع الأسرة .
عدد أفرادهم .
نسب أحجامهم .
مكان تواجدهم .

* في القريطي (٣٥ ، ٣٦)



المراجع

أولاً : المراجع العربية :

١- إبراهيم ، زكريا : مشكلة الفن ، مكتبة مصر ، القاهرة ، ١٩٧٦م .

٢- إبراهيم ، ليلى حسن : السمات البيئية في رسوم الأطفال المصريين وإمكانية اعتبارها نواة لاتجاه فني مصري ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٧٨م .

٣- أبو حطب ، فؤاد : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩١م .

٤- أحمد . فهد صالح : الخصائص التعبيرية لرسوم تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في كل من القرية والمدينة بمنطقة مكة المكرمة وأثر المتغير الثقافي عليها . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الفنية ، جامعة أم القرى ، ١٩٩٧م .

٥- البسيوني ، محمود : أسرار الفن التشكيلي ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٠م .

٦- البسيوني ، محمود : أصول التربية الفنية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٥م .

٧- البسيوني ، محمود : الثقافة الفنية والتربية ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٥م .

٨- البسيوني ، محمود : العملية الابتكارية : دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٤م .

٩- البسيوني ، محمود : الفن في القرن العشرين ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٥م .

١٠- البسيوني ، محمود : تربية الذوق الجمالي ، دار المعارف ، القاهرة ،١٩٨٦م.

١١- الحسيني ، نبيل : قياس العمل الفني ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٦م .

١٢- توفيق . أميرة إبراهيم : بناء منهج يعالج المشكلات الممارسة الفنية لطلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٣م.

١٣- جابر ، جابر عبد الحميد : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار النهضة العربية، القاهرة ، ١٩٧٨م .

١٤- حسن ، حسن محمد : الأسس التاريخية للفن التشكيلي المعاصر ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٧٩م .

١٥- حمودة ، يحيى : الألوان ، دار مطابع الشعب ، القاهرة ، ١٩٦٥م .

١٦- حمودة ، يحيى : نظرية الألوان ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨١م .

١٧- خميس ، حمدي : نحو معيار موضوعي للفن ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٥م .

١٨- خير الله ، سيد محمد : القدرات ومقياسها ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٦م.

١٩- الدهان : منى حسين : تحليل رسوم المراهق في ضوء المتغيرات النفسية والبيئية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٩م .

٢٠- رياض ، عبد الفتاح : التكوين في الفنون التشكيلية ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٣م .

٢١- زكي . أحمد صالح : علم النفس التربوي ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ط(١٣) ، ١٩٧٢، ص ٣٥.

٢٢- زهران ، حامد : علم نفس النمو ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧١م .

٢٣- السيد ، سناء علي : أثر البيئة الريفية والحضرية على الإبداع الفني في رسوم تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٨١م .

٢٤- الصايغ : فالنتينا وديع سلامة ، دراسة لخصائص رسوم الأطفال المحرومين أسرياً في مرحلة الطفولة الوسطى من ٦ إلى ٩ سنوات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٩٤م.

٢٥- عبد العزيز ، مصطفى محمد : رسوم التلاميذ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٠م .

٢٦- عبد الغني ، صبري : التربية الفنية ، برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي ، القاهرة ، ١٩٨٥م .

٢٧- عثمان ، عبلة حنفي : دارسة الرسم باعتباره وسيلة تنفيسية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٧٢م .

٢٨- عدوي ، مجدي فريد : موضوعات الرسم التي يستجيب لها أطفال السابعة استجابة فنية ومغزاها التربوي ،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٧٢م .

٢٩- الغريب ، رمزية : التعلم ، دراسة نفسية ـــ تفسيرية ، توجيهية ، القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٧٤م .

٣٠-قاعود ، نشأت مهدي : أثر الاتفاق في الأسلوب المعرفي للمعلم والطالب على تحصيل الطالب وميله ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، ١٩٩٠م .

٣١- قاعود ،نشأت مهدي : أثر التفاعل الأساليب المعرفية – المعالجات على تحصيل تلاميذ الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، ١٩٦٦م .

٣٢- القريطي : عبد المطلب أمين : خصائص رسوم الأطفال الصم في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة من سن ٦ إلى ٩ سنوات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٧٦م .

٣٣- مايزر ، برنارد : الفنون التشكيلية وكيف تتذوقها ، ترجمة سعد المنصوري ، ومسعد القاضي ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٦م .

٣٤- محمود : عبد الهادي الحسيني : الأسس النفسية لظاهرة الثبوت في رسوم الأطفال وطرق توجيهها في التربية الفنية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٧٩م .

٣٥- منصور ، طلعت : أسس علم النفس العام ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٨م .

٣٦- هاوزو، أرنولد : الفن والمجتمع ، ترجمة فؤاد زكريا ، المؤسسة العربية للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨١م .

٣٧- وهبة مراد : يوسف مراد والمذهب التكاملي ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٧٤م .

٣٨- يونان ، رمسيس : دراسات في الفن ، دار الكتاب العربي ، القاهرة ، ١٩٦٩م.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

39. Bevlin , M.E. Design Through discovery . Holt , Rinehart . New York , 1970 .
40. Child Art . University of London Press Ltd . , Vol . 197 , No . 2 . , N . D . 1990 .
41. Encyclopedia Britannica . V77 . 1973 .
42. Harris , D.B. : Childrens Drawings as Measuer of intellectual Maturity . Harcourt , Brace and wlrld INC , New York , 1963 .
43. Harvey, O. J., & Hunt, D. & Schroder, H.: Conceptual system and personality organization. New York : London, John Wiley & Sons, Inc. 1961.
44. Harvey, O., J. : Conceptual systems and attitudes change. In C. W. Sherif & M. Sherif (Eds.), Attitude, Ega- Involvement and change, N. Y. : 1976.
45. Herbert . R . : Education through Art . London Fand E . P , N.D.1981 .
46. Hunt, D. & Butler, L. & Noy, J. and Rosser, M. : Assessing conceptual level by the paragraph completion method. Toronto, (O. I. S. E.), 1978.
47. Minton, H., L. : Differnetial Psychology. California: Brooks/ Cole. Publishing company, 1980.
48. Patricia, D. : Conceptual systems and teaching styles. American Educational Research Journal, 1970, Vol. 7, No. 4 PP : 529 – 540.

49. Pfeiffer , K.and Olowa , A : Socialization Effects on the size Nigerian Childrens Drawings . Nigeria , Yorube , 1985.
50. Ralph , A.S. : The changing Image of Art E ducation Theoretical Antecedent of D.B.A.E, Journal of Aesthetic Education , Vol . 21 , No . 2 , 1987 .
51. Steininger, M. : Order effects and individual defferences in impression formation. J. Of Psy., 1976, Vol. 22 PP. 45 – 51.
52. Tuckman, B.: Integrative complexity : Its measurements and relation to creativity. Edu. Psychol. Measurement. 1966, Vol. XXVI, No. 2, PP : 369 – 382.